



*Gina Maria Curralo*

**“O PAPEL DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS”**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
Mestrado em Temas de Psicologia

*Área de especialização:  
Psicologia da Formação Profissional e da Aprendizagem ao Longo da Vida  
2015*



# **“O PAPEL DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS”**

**Gina Maria Curralo**

Dissertação apresentada por Gina Maria Curralo, à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para obtenção do grau de Mestre em Temas de Psicologia na área de especialização de Psicologia da Formação Profissional e da Aprendizagem ao Longo da Vida, sob a orientação do Doutor Joaquim Coimbra e do Doutor José Manuel Castro.

**Junho de 2015**

## RESUMO

O presente estudo aborda a temática da orientação vocacional na educação e formação de adultos, nomeadamente, as perspetivas teóricas no campo da Aprendizagem ao Longo da Vida, da Educação e Formação de Adultos, da evolução das políticas desta em Portugal e da Orientação ao Longo da Vida, bem como, as práticas existentes no contexto nacional. Nos últimos anos, a Iniciativa Novas Oportunidades, através dos extintos Centros Novas Oportunidades e dos cursos de Educação e Formação de Adultos, assumiu um papel de destaque no quadro da orientação vocacional para adultos. Atualmente, a nova estrutura criada – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional – anuncia ter como principal objetivo a intervenção ao longo do ciclo de vida focalizada nas transições. Nesta conceção pretende-se, com este estudo, compreender como se apresentam as práticas de orientação vocacional na educação e formação de adultos durante o processo formativo e analisar se estas contribuíram para a construção de um projeto de vida significativo. Para tal, foram escutados, através de uma entrevista semiestruturada, oito adultos certificados com curso de Educação e Formação de Adultos dupla certificação, e as suas narrativas analisadas recorrendo à análise de conteúdo. Os resultados obtidos revelam que as práticas identificadas durante todo o processo vão de encontro à representação que os adultos têm sobre o significado de orientação vocacional, um processo faseado em que o objetivo final é encontrar soluções, obter um trabalho ou a frequência de um curso. Verifica-se uma ênfase nas metodologias tradicionais, com o objetivo de dar resposta às necessidades políticas e de empregabilidade, em detrimento do desenvolvimento vocacional do adulto, não o apoia apoiando nas diferentes etapas que marcam o seu percurso de vida. Em relação à construção de um projeto de vida, as representações dos adultos poderão sugerir que, apesar da escassa intervenção ao nível da orientação vocacional, a frequência de um percurso formativo aumentou a propensão, a disponibilidade e a capacidade para a aprendizagem ao longo da vida. As experiências de aprendizagem, bem como, as crenças referentes às suas capacidades e competências influenciaram o adulto a frequentar a formação, pois, quanto maiores são os níveis de autoeficácia maior a tendência a focar-se nas oportunidades disponibilizadas pelos contextos existentes. Por fim, serão objeto de discussão algumas das limitações do estudo e serão apresentadas algumas pistas para a delineação de projetos de investigação futuros nesta temática.

## **ABSTRACT**

This study makes an approach on career guidance in Adults' Education, in what concerns theoretical perspectives about Lifelong Learning; Adults' Education; their political evolution in Portugal and Lifelong Guidance, as well as practices in the Portuguese context. In the past years, the Opportunities Initiative, developed in the former New Opportunities Centres, as well as training courses such as Adults' Education assumed a major role in the adult career guidance scenario. Nowadays, the new structure created – Centres to the Professional Qualification and Teaching – claims to have - as main goal - the intention to keep up with a lifelong involvement, focused in transitions. Based in this concept, we intend, with the present study, to understand what are the practices in career guidance like, in Adults' Education, through the diverse training programs offered to adults as well as to analyze if the existing practices contributed to the building of a significant lifelong project. To achieve this goal, we used a semi-structured interview to listen to eight adults who had a double 9th grade certification, obtained in an Adults' Education; we, then, analyzed their opinions through the content analysis technique. The results revealed that the practices identified through the whole process are consistent with the representation adults have on the meaning of career guidance: a phased process in which final goals are working out solutions, finding a job or attending a training course. There is an emphasis in traditional methodologies, in order to meet the political needs and employability at the expense of career adult development. Adults are not supported in the different stages of their life. Regarding the construction of a life project, the representations of adults may indicate that despite the scarce involvement at the level of career guidance, attending a training course increased the propensity, availability and ability to lifelong learning. The learning experiences, as well as the beliefs related to their abilities and skills influenced the adult in training attending, therefore, the greater the self-efficacy levels are, the greater the tendency to focus on the opportunities provided by existing contexts is. Finally, some limitations of the study will be discussed and we will present some clues to outline future research projects on this theme.

## RÉSUMÉ

Cette étude aborde la question de l'orientation vocationnelle dans l'éducation et la formation d'adultes, notamment, les perspectives théoriques dans le domaine de l'Apprentissage tout au Long de la Vie, de l'Éducation et la Formation d'Adultes, de l'évolution de cette mesure au Portugal et de l'orientation tout au long vie ainsi que des pratiques existantes dans le contexte portugais. Au cours des dernières années, l'Initiative des Nouvelles Opportunités, développée dans des centres à la même nomination et à ce jour extincts, ainsi que l'Éducation et la Formation d'Adultes, ont assumé un rôle de premier plan dans le contexte de l'orientation vocationnelle pour adultes. Actuellement, la nouvelle structure créée - Centres de Qualification et Formation Professionnelle - annonce comme objectif principal une intervention tout au long du cycle de vie axée sur les transitions. C'est sur cette base que nous voulons comprendre comment se présentent les pratiques d'orientation vocationnelle dans l'éducation et la formation d'adultes, tout au long de leur parcours formatif, ainsi qu'analyser si les pratiques actuelles ont contribué à la construction d'un projet de vie significative. À cette fin, nous avons utilisé un questionnaire semi-structuré, pour réaliser un entretien à huit adultes ayant une double certification, au niveau de la 3ème (collège), dans des parcours d'éducation et formation d'adultes, et leurs récits ont été analysés en utilisant la technique d'analyse de contenu. Les résultats obtenus montrent que les pratiques identifiées au cours de l'ensemble du processus vont à l'encontre de la représentation que les adultes ont sur l'orientation vocationnelle, un processus progressif dans lequel le but est de trouver des solutions, trouver un emploi ou d'intégrer un nouveau cours. L'accent est souvent mis sur les méthodologies traditionnelles, dans le but de répondre aux besoins politiques et de l'employabilité au détriment du développement professionnel des adultes. Les adultes ne sont pas soutenus dans les différentes étapes de vie. En ce qui concerne la construction d'un projet de vie, les représentations des adultes peuvent indiquer que malgré le peu d'intervention au niveau de l'orientation vocationnelle, la suivie d'un cours de formation a augmenté la propension, la disponibilité et la capacité d'apprentissage durant toute la vie. Les expériences d'apprentissage, ainsi que les croyances liées à ses capacités et compétences ont influencé l'adulte dans la recherche de formation, dans la mesure où, plus les niveaux d'auto-efficacité sont élevés, plus la tendance sera à se focaliser sur les occasions offertes par les contextes existants. Finalement, nous présenterons quelques-unes des limitations de l'étude ainsi que quelques pistes pour de futurs projets de recherche sur ce thème.

## **ABREVIATURAS**

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional para de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação

CNO – Centros Novas Oportunidades

CQEP – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

EP – Educação Permanente

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

TORV – Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação

## **ÍNDICE GERAL**

<b>RESUMO.....</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>IV</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).....</b>	<b>5</b>
1.1. Educação e Formação de Adultos (EFA).....	7
1.2. Perspetivas teóricas .....	8
1.2.1. Perspetiva humanista .....	9
1.2.2. Perspetiva tecnocrática .....	11
1.3. Percurso da educação e formação de adultos em Portugal.....	13
1.4. Os Curso de EFA.....	15
1.4.1. Modelo de formação e organização dos cursos EFA .....	16
1.4.2. Cursos de EFA de nível básico e secundário.....	16
<b>2. Orientação vocacional ao longo da vida .....</b>	<b>17</b>
2.1. Quadros teóricos de intervenção .....	17
2.2. Evolução histórica do conceito de orientação vocacional.....	18
2.3. Práticas de intervenção na orientação vocacional ao longo da vida .....	20
2.4. A Orientação Vocacional Ao Longo Da Vida e a EFA .....	21
<b>3. Inversão de paradigma Centro para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) versus Centro Novas Oportunidades (CNO)? .....</b>	<b>24</b>
3.1. Análise reflexiva sobre a inversão de paradigma da alteração de CNO para CQEP	24
3.2. Análise da evolução do perfil profissional de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) para o Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação (TORV) .....	27
<b>CAPÍTULO II. ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>32</b>
<b>4. Plano de Investigação .....</b>	<b>32</b>
4.1. Objetivos da investigação.....	32



4.2.	Caracterização dos participantes do estudo.....	33
4.3.	Metodologia de investigação.....	33
4.3.1.	Processo de recolha de dados .....	33
4.3.2.	Processo de recolha de dados .....	34
<b>CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>		<b>36</b>
<b>CAPÍTULO IV. REFLEXÕES CONCLUSIVAS .....</b>		<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>		<b>46</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>52</b>
<b>Anexo I – Guião da Entrevista.....</b>		<b>53</b>
<b>Anexo II – Declaração de consentimento livre e informado .....</b>		<b>55</b>
<b>Anexo III – Tabela de categorias para codificação dos dados.....</b>		<b>56</b>
<b>Anexo IV - Grelha – síntese de análise de conteúdo (exemplo) .....</b>		<b>57</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Características da educação de adultos numa perspetiva humanista, com base em Silva (2010, p.93-108).....	11
<b>Tabela 2.</b> Caraterísticas da educação de adultos numa perspetiva tecnocrática, com base me Silva (2010, p. 109 a 120).....	13

## INTRODUÇÃO

A escolha de um mestrado, que abordasse a questão da Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos, constitui uma oportunidade e um palco privilegiado para a reflexão e para a troca e partilha de experiências em torno de um tema que tem vindo a despertar toda a nossa preocupação e interesse crescentes: a orientação e desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Estas problemáticas estão interligadas e a orientação vocacional é um caminho a seguir para a aprendizagem ao longo da vida.

Com esta dissertação, procura-se compreender o processo de orientação vocacional realizado nos extintos Centros Novas Oportunidades, durante o percurso formativo e após o termo da formação, com algumas teorias conceptuais existentes, nomeadamente, ao nível das temáticas da aprendizagem ao longo da vida, educação e formação de adultos e orientação vocacional. O objetivo é desenvolver uma análise das representações dos adultos relativamente ao significado da orientação vocacional, das práticas de orientação vocacional desenvolvidas no Centro Novas Oportunidades durante a frequência de um curso de Educação e Formação de Adultos, após o termo da formação, e qual a perceção que têm sobre a construção de um projeto de vida.

É à volta deste tema que o enquadramento teórico se debruça, a evolução da Educação e Formação de Adultos em Portugal, as práticas emergentes de Orientação Vocacional ao Longo da Vida e a importância desta, na promoção de uma política de Aprendizagem ao Longo da Vida. O quadro completa-se com uma análise reflexiva acerca da inversão de paradigma Centros Novas Oportunidades versus Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, no âmbito da orientação e desenvolvimento vocacional.

O segundo capítulo caracteriza o estudo empírico realizado, onde se procede à identificação e caracterização do plano metodológico que orientou esta investigação, os objetivos, os participantes e os processos de recolha e análise de dados.

O terceiro e quarto capítulos apresentam o resultado e discussão dos dados recolhidos e analisados, respetivamente, através da entrevista semiestruturada e posterior análise de conteúdo. As principais conclusões deste estudo apontam as limitações e pistas para futuras investigações.

## **CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)**

Ao longo da história da humanidade, a aprendizagem ao longo da vida tem sido uma constante para o ser humano. Como ser “aprendente”, o sujeito, de uma forma inerente, teve necessidade de adquirir novos conhecimentos nos diversos contextos da sua vida para poder evoluir e sobreviver (Imaginário, 2007). Estes conhecimentos eram processos que nós, hoje, designamos por aprendizagens informais decorrentes e estimuladas pelas necessidades do quotidiano (Castro & Imaginário, 2011).

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida foi desenvolvido na década de 90 (Silva, 1997), sucedendo a um conjunto de outros que partilhavam, pelo menos, o mesmo pressuposto de base o de que aprendemos ao longo de todo o nosso ciclo vital (e.g., educação permanente, educação e formação ao longo da vida) (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). A sua promoção no contexto europeu refletiu-se no ano de 1994, onde se proclamou o objetivo geral da aprendizagem ao longo da vida e as contribuições das comunidades educativas no sentido de irem ao encontro desse objetivo. O ano de 1996 foi designado como o ano europeu da educação e formação ao longo da vida (Antunes, 2005).

A Educação Permanente (EP), como conceito precedente, teve como seguimento a erosão contínua das suas ideias e pressupostos teóricos orientadores (Cavaco, 2009; Le Golf, 1996). Verificou-se uma alteração de paradigma da EP, baseado numa visão humanista, com o objetivo de promover a cidadania para a ALV, passando-se para uma visão puramente economicista e competitiva (Castro & Imaginário, 2011; Cavaco, 2009; Jarvis, 1987).

Neste sentido, o conhecimento e a competência são tidos como o motor do crescimento económico, subsistindo uma dependência do investimento no capital humano como vantagem competitiva (Antunes, 2005).

Desta forma, o Livro Branco determina que o acesso à formação é condição para garantir a competitividade económica e o acesso ao emprego e uma forma de combater a exclusão social (Pires, 2002, 2005).

Em 1997, os documentos da V Conferência da UNESCO são apoiados nesta nova perspetiva, orientados para o desenvolvimento de competências essenciais para garantir a empregabilidade, materializando assim uma rutura com a EP (Cavaco, 2009).

No ano de 2000, com a publicação do Memorando sobre a ALV, a Comissão Europeia apresentou uma nova perspectiva de aprendizagem que apontava como objetivos a promoção da cidadania ativa, o favorecimento da empregabilidade e reconhecia e valorizava as aprendizagens experienciais dos adultos, nomeadamente, as aprendizagens não-formais e informais que os indivíduos adquiriram fora dos sistemas tradicionais de ensino em todo o processo de aprendizagem ao longo da vida (Pires, 2002, 2007).

Segundo Castro e Imaginário (2011), a aprendizagem ocorria num contínuo temporal (*lifelong*), e numa multiplicidade de contextos (*lifewide*) e desta forma, passou a existir a necessidade de articular as várias aprendizagens desenvolvidas.

O reconhecimento das aprendizagens adquiridas tinha como fundamento o conjunto das experiências vividas e a capacidade do sujeito de as utilizar e reformular, transferindo-as para outras situações (Canário, 1999).

O desenvolvimento das competências pode ser feito através de aprendizagens em diferentes contextos, formais, não formais ou informais (Castro & Imaginário, 2011).

Em relação aos contextos formais, as aprendizagens são adquiridas nas instituições de ensino tradicional, nas quais existem várias etapas de desenvolvimento “devidamente graduadas e avaliadas quantitativamente”. Estas disciplinas organizam-se com currículos “aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes” (Castro & Imaginário, 2011; Pinto, 2006, pp.19,20).

No que concerne o contexto não formal, este tipo de aprendizagens é adquirida fora do contexto educativo e/ou formativo não resultando em certificação. No entanto, seguem uma estrutura em termos de objetivos, duração e recursos e são intencionais (Fernandes, 2004). Decorrem de “um processo de aprendizagem social”, através de “programas educativos, seminários, investigação e políticas” (Pinto, 2006, p.20).

Quanto ao contexto informal, a aprendizagem é feita de uma forma espontânea a partir do meio onde se vive: dos relacionamentos informais com as pessoas, da leitura ou da televisão, da multiplicidade de experiências que se vive no quotidiano “com mais ou menos intencionalidade em relação” ao potencial de aprendizagem. Esta forma de aprendizagem “não é necessariamente organizada ou sequer orientada”; pode-se confundir “com o processo de socialização dos indivíduos” (Pinto, 2006, p.20). Decorre em espaços informais que não se estruturam em termos de objetivos educativos e que correspondem às atividades diárias

relacionadas, designadamente com o trabalho, a família ou o lazer (Castro & Imaginário, 2011).

Contudo, prevalece a ideia de que a ALV é um processo que ocorre ao longo das fases do ciclo de vida dos indivíduos e nos diferentes espaços da sua existência, reconhecendo-se, assim, uma abrangência que está para além dos espaços e tempos escolares (Castro & Imaginário, 2011).

Pires (2007, p. 6) salienta que *“é num quadro de aprendizagem ao longo da vida que a valorização das aprendizagens adquiridas nos sistemas formais de educação/ formação se constitui como um novo campo de práticas educativas e como objeto de estudo científico, particularmente relevante no domínio da educação”*. O paradigma da ALV alterou os espaços, os tempos, os modos e as modalidades de ensino e aprendizagem. Tal como refere Azevedo (2007), o reconhecimento dos conhecimentos e das competências adquiridas ao longo da vida induz à necessidade de incrementar processos flexíveis, acessíveis e rigorosos de validação e certificação. Kitchener (1983) destacou este carácter flexível e criativo inerente à modalidade educativa, assente na proposta de ALV, que permite aos indivíduos evoluírem no seu processo de aprendizagem, independentemente das estruturas formais de ensino.

### *1.1. Educação e Formação de Adultos (EFA)*

Segundo a Declaração de Hamburgo (1997), a Educação de Adultos é descrita como um conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, a partir do qual os adultos desenvolvem as suas capacidades, aumentam os seus conhecimentos e qualificações técnico-profissionais ou orientam-se com a finalidade de satisfazer as suas próprias necessidades ou as da sociedade. Todavia, a ausência de qualificações não significa ausência de aprendizagem (Meireles & Xavier, 2010).

Além de a certificação aumentar a escolaridade dos indivíduos, tem também impacto na empregabilidade e, por consequência, na expectativa de uma melhor qualidade de vida. Isto traduz-se numa melhor adaptação às necessidades e dinâmicas emergentes do mundo laboral (Alcoforado, 2008).

No entanto, esta filosofia poderá mostrar ser individualista, pois responsabiliza cada pessoa pelos seus sucessos e fracassos, em que cada um se gere a si próprio e negoceia o “capital” em que se tornou (Canário, 2006; Cavaco, 2009). Remete-se para os indivíduos a responsabilização pela sua aprendizagem, assume-se, portanto, que, se estão em situação de

desemprego, é porque não houve investimento na formação e, por sua vez torna-se sua a responsabilidade (Canário, 1999; Finger, 2008; Finger & Asún, 2003; Pires, 2002).

Verifica-se, deste modo, a privatização das práticas de educação de adultos, como também, a sua instrumentalização, onde a aprendizagem é vista como contributo para o crescimento económico e um meio de sobrevivência das empresas na economia global (Canário, 1999; Finger, 2008; Finger & Asún, 2003; Pires, 2002).

Bauman (2001) refere que a sociedade é desresponsabilizada pelo “fracasso” do indivíduo e este é culpado do seu “não sucesso”.

Para melhor compreender a educação de adultos nas suas vertentes, realiza-se uma breve reflexão sobre as perspetivas teóricas da EFA.

### *1.2. Perspetivas teóricas*

Através de alguns conceitos e discursos identificáveis, pode considerar-se que, entre outras, têm emergido duas grandes perspetivas – que alguns tomam como hegemónicas -, a humanista e a tecnocrata (também designada, por vezes por neoliberal).

Considera-se que a EP se baseava numa visão humanista com o objetivo de promover a cidadania (Castro & Imaginário, 2011; Cavaco, 2009). No que se refere à ALV, ela teve como base uma perspetiva economicista/tecnocrata, com uma possível mudança de paradigma em 2000, momento em que o Memorando sobre a ALV apontava como um dos objetivos a promoção da cidadania ativa; contudo, o objetivo final era o favorecimento da empregabilidade (Pires, 2002; Pires, 2007).

Este antagonismo confirma-se na prática, nas contradições entre o reconhecimento de competências, os valores humanistas, os objetivos de valorização do capital humano e as políticas e práticas de formação com base economicista (Canário, 2006; Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Verifica-se uma passagem de um modelo dialógico social para um modelo económico produtivo, onde o objetivo é promover o desenvolvimento económico (Sanz Fernández, 2005).

### 1.2.1. Perspetiva humanista

A educação de adultos, segundo a perspetiva humanista, promove uma ação pedagógica que vai de encontro às necessidades e vivências da população adulta. Adota metodologias interativas e tem, por base, o diálogo e a reflexão crítica (Silva, 2010). Na tabela 1, são apresentados os pressupostos teóricos que conceptualizam a educação de adultos numa perspetiva humanista:

<b>Dialógica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A educação ocorre sob a forma de diálogo;</li><li>- O diálogo é um processo dinâmico de interação, onde os formandos exprimem/partilham as suas opiniões;</li><li>- A perspetiva humanista considera que sem diálogo, o indivíduo não tem capacidade de produzir conhecimento crítico;</li><li>- O formador é um ativista do diálogo e “problematizador”;</li><li>- Desenvolve instrumentos que favorecem o debate sobre temáticas significativas, relacionadas com as vivências dos formandos, vida quotidiana, questões sociais ou conhecimento científico;</li><li>- Os formandos são agentes ativos e objetos da sua própria aprendizagem;</li></ul>
<b>Problematizadora</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A educação “problematizadora” pressupõe um ato cognoscente; Formador e formando são ambos cognoscentes (há uma relação de A com B);</li><li>- É estabelecido um compromisso colaborativo entre o formador e o adulto, ambos contribuem para a construção do conhecimento através do diálogo permanente, sendo as aprendizagens continuamente reformuladas em prol do processo educativo;</li><li>- Surge em antítese à educação “digestiva”, onde o formador e formando assumem o papel de narradores e depósitos, respetivamente;</li><li>- O formador assume o papel de facilitador do conhecimento e de intérprete criativo e crítico, dando particular atenção aos saberes e experiências vivenciados pelos adultos e ajustando-se às suas expectativas;</li></ul>



<b>Emancipatória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação ocorre sob o exercício da consciência e sobre a aquisição de saberes que permita ao adulto ser capaz de dominar a sua vida e de responder adequadamente a todos os desafios impostos pela sociedade;</li> <li>- O formador assume o papel de encorajar o espírito crítico do formando;</li> <li>- O formando ao conhecer a complexidade da realidade que o rodeia (em todas as suas dimensões), desenvolve a sua consciência crítica e aprende a problematizar. A consciência crítica permite ao adulto um controlo mais efetivo sobre a sua via potencial, favorecendo a autodeterminação;</li> </ul>
<b>Política, social e ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação ocorre sob a forma de <i>praxis</i>, ou seja, sobre uma ação-reflexão num contexto histórico e social;</li> <li>- A educação é uma atividade política, cujo objetivo é desenvolver uma sociedade mais igualitária e democrática. Deve, portanto, promover valores como a igualdade, liberdade, respeito, paz e solidariedade;</li> <li>- Currículo elaborado a partir das necessidades históricas (processo de construção social), naturais e articulação da educação e formação para a cidadania;</li> <li>- O formador é um intelectual transformador e trabalhador social, que através da pedagogia incentiva os formandos a usar criticamente o conhecimento para intervir na sociedade, alterando o curso dos acontecimentos históricos, tornando-a um local mais justo para se viver;</li> <li>- Os formandos são incentivados a um papel de transformação social;</li> </ul>
<b>Interativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação ocorre sob as principais fontes de informação e comunicação – novas tecnologias – com o objetivo de dotar os formandos de meios que os permita sobreviver numa sociedade tecnologicamente globalizada;</li> <li>- As novas tecnologias assumem um papel fundamental ao nível das aprendizagens;</li> <li>- São uma via de acesso à educação para todos. A internet</li> </ul>

	<p>permite aos formandos conexão com diferentes redes de aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O formador de adultos deve criar contextos de aprendizagem interativos, com recurso a metodologias diversificadas. O recurso à internet é uma mais-valia, mas os formadores devem incentivar o seu uso de forma crítica, para evitar situações de uso compulsivo, e por efeito, alienação;</li> </ul>
<b>Autonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação ocorre sob o desenvolvimento da autonomia;</li> <li>- A aprendizagem é autodirigida, onde o formando desenvolve capacidades de forma independente;</li> <li>- É ele que decide quais os objetivos e metas a atingir (capacidade de autodecisão);</li> <li>- O formando é um agente ativo na definição das suas necessidades, ritmos e processos de aprendizagem;</li> <li>- O formador deve considerar as idiosincrasias dos seus formandos e estimular a liberdade de expressão e atitude crítica.</li> </ul>

**Tabela 1.** Características da educação de adultos numa perspetiva humanista, com base em Silva (2010, p.93-108).

### *1.2.2. Perspetiva tecnocrática*

Como consequência de uma sociedade cada vez mais global e competitiva, emerge uma perspetiva mais tecnocrática da educação de adultos. Esta perspetiva foca-se no ensino de competências que orientem o adulto para o mercado de trabalho. É uma abordagem mais instrumental da educação que valoriza a criação de capital humano, competitividade e empregabilidade (Silva, 2010). Na tabela 2, são apresentados os pressupostos teóricos que concetualizam a educação de adultos numa perspetiva tecnocrática.

<b>Competitiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação deve preocupar-se em dotar os adultos de competências que os habilitem a estar competitivamente preparados para lidar com os desafios do mercado de trabalho;</li> <li>- Os contextos educativos, à semelhança do mundo empresarial, devem preparar os formandos para o desenvolvimento de perfis de desempenho;</li> <li>- A ação pedagógica do formador assenta na promoção da</li> </ul>
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>polivalência e na policognição dos formandos, tendo por base a lógica de mercado (o lema pedagógico é competir para progredir);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação com os objetivos da UE, OCDE e do Banco Mundial, que encaram o ensino como uma solução para os problemas económicos (através de uma empregabilidade qualificada) e para a exclusão social;</li> </ul>
<b>Utilitarista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação valoriza apenas a aquisição de conhecimento útil (de utilidade pública) e produtivo, tendo em conta a obtenção exclusiva de resultados sociais e económicos;</li> <li>- O currículo é catalogado (inflexível) por objetivos e conteúdos rígidos, não explorando as vivências e as expectativas dos adultos;</li> <li>- As metodologias tendem a ser repetitivas;</li> </ul>
<b>Individualista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação assenta no conceito de autoaprendizagem, sendo entendida como uma atividade individual. Baseia-se num contexto socioeconómico cada vez mais individualizado, onde o papel prioritário da educação é promover competências comercializáveis;</li> <li>- As tecnologias de informação são uma metodologia fundamental para a aquisição de conhecimentos num plano individual;</li> <li>- O adulto é, enquanto consumidor, o protagonista das suas escolhas em termos de educação, dentro das oportunidades facultadas pelo Estado ou outras Entidades. Sendo, desta forma, também o responsável pelos potenciais riscos associados às suas escolhas;</li> </ul>
<b>Não-dialógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação assenta na simples transmissão de conhecimento e na garantia de que o adulto adquire as competências necessárias para cumprir os pré-requisitos para a função que pretende exercer;</li> <li>- A finalidade é apenas preservar o saber instituído, havendo pouco espaço para diálogo crítico, criatividade e auscultação das vivências e expectativas dos adultos;</li> </ul>

	- O educador é o agente principal do processo educativo, remetendo o formando para uma posição secundária.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tabela 2.** Características da educação de adultos numa perspectiva tecnocrática, com base em Silva (2010, p. 109 a 120).

### 1.3. *Percurso da educação e formação de adultos em Portugal*

A educação de adultos desenvolveu-se durante o século XIX, após a revolução francesa e a primeira metade do século XX. Tendo como iniciativas, por parte do Estado, a alfabetização dos iletrados e a formação profissional (Canário, 1999).

Em Portugal, dada a conjuntura de baixas qualificações escolares e profissionais da população adulta, como referem Mereiles e Xavier (2010), a modalidade de educação e formação de adultos tem-se focado neste último segmento. Esta conjuntura nacional é motivada pelo contínuo abandono escolar e pela aceitabilidade de mão-de-obra não qualificada no mercado de trabalho (Azevedo, 2007).

Em termos históricos, a educação de adultos sofreu grande ímpeto em 1974, após a revolução, onde vários grupos populares (de base local) desenvolveram comissões e deram corpo a iniciativas de natureza cultural e educativa (Sistema Educativo em Portugal 2005/2006). Nos finais de 1975, com a reestruturação da Direcção-Geral de Educação Permanente começa-se a definir o quadro do Sistema Nacional de Educação de Adultos, que se traduz no Plano de Educação de Adultos (Sistema Educativo em Portugal 2005/2006). Este organismo, segundo a lógica humanista da educação permanente, foi criado com o fim de acompanhar e apoiar os movimentos e grupos de iniciativa popular, procurando também favorecer e fomentar a afirmação da sua autonomia (Canário, 2006; Lima, 2008a).

Em 1979, desenvolveu-se o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos que tinha como principal finalidade a atenuação do analfabetismo em Portugal (Sistema Educativo em Portugal 2005/2006). Considerava-se que a forma de assegurar uma segunda oportunidade de escolaridade era através do ensino recorrente de adultos, enquanto modalidade especial de educação, com metodologias específicas e atribuição de diplomas e certificados equivalentes ao ensino regular (Sistema Educativo em Portugal 2005/2006). Este plano, delineado com base na definição de Educação de Adultos da UNESCO (Conferência de Educação de Adultos de Nairobi, 1976), previa três fases fundamentais: i) ação cultural oral pré-alfabetização; ii) alfabetização (sentido restrito) e iii) pós-alfabetização (Lei n.º 3/79).

Verifica-se que a lógica escolar continuava presente com o desenvolvimento de processos educativos assentes no modelo alfabetizador recetivo. A realidade teórica em que a perspectiva educativa se baseava não foi de encontro à prática, dado que as aprendizagens experienciais são desvalorizadas (Cavaco, 2009).

A EP foi vista como a educação de segunda oportunidade ou como formação profissional de “reciclagem”, circunscrevendo-se ao período pós-escolar e/ou públicos adultos não escolarizados (Canário, 1999).

Na década de 1980, é realizado um estudo sobre a reorganização do subsistema de educação de adultos (Lima, 1988), discutindo-se a necessidade de criar uma instituição específica para tratar das necessidades diagnosticadas neste subsistema.

A partir da segunda metade da década de 1980, especialmente a partir de 1986, devido à integração na Comunidade Europeia, assistiu-se a um elevado investimento na área da formação profissional, pretendendo-se com isto a promoção de competências que aumentassem a empregabilidade. É neste período que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que dá particular ênfase ao ensino recorrente e à formação profissional (Guimarães, 2009).

Até meados da década de 1990, a educação de adultos manteve-se dependente do modelo escolar, sendo coordenada pela Direção Geral de Extensão Educativa do Ministério da Educação até à extinção desta, em 1993 (Castro & Imaginário, 2011).

Posteriormente, em 1999, com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), foi construído, de uma forma gradual, o sistema de reconhecimento de adquiridos experienciais e novos cursos de EFA, inicialmente direcionados aos adultos menos escolarizados (Canário, 2006).

Em 2001, com a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, foram criados os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), com o objetivo de reduzir os baixos níveis de certificação escolar e profissional da população adulta tendo contribuído para a concetualização do Sistema de RVCC (Fernandes, 2004).

Este processo de Validação e Certificação de Competência destinava-se a equiparar as capacidades adquiridas pelos indivíduos ao longo da sua vida (profissional, familiar, social, etc.) às qualificações educativas concedidas pelo sistema formal de ensino nos níveis básicos (Freire, 2009).

O sistema de RVCC foi organizado em três níveis: básico 1, básico 2 e básico 3, tendo como base o Referencial de Competências-Chave (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade) (Portaria n.º 1082 – A/2001, de 5 de Setembro).

Ainda no início da criação e implementação dos Centros de RVCC, em 2002, a ANEFA é extinta e é criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), com o objetivo de promover a articulação entre a educação/formação e o mercado de trabalho (Canário, 2006; Lima, 2008a).

Em 2005, o Governo lança a Iniciativa Novas Oportunidades, no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, onde propôs a aceleração da qualificação da população portuguesa, passando o décimo segundo ano de escolaridade a ser o patamar mínimo de certificação.

Esta iniciativa pretendia dar continuidade ao objetivo de proporcionar à população adulta a oportunidade de continuar a sua educação e formação fundamentada no princípio de ALV (Araújo & Coutinho, n.d). Os CNO, coordenados pela ANQ, eram espaços onde tinha lugar o processo de RVCC (herdado dos Centros de RVCC), a realização do diagnóstico e encaminhamento para ofertas formativas ou para o processo de RVCC e o acompanhamento do adulto após a certificação ou o encaminhamento (Guimarães, 2009).

Em 2013, os CNO foram substituídos pelos CQEP (Portaria n.º 135-A/2013).

#### *1.4. Os Cursos de EFA*

Os Cursos de EFA foram lançados através do Despacho no 1083/2000 dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade e da Educação. Os cursos de EFA de dupla certificação têm em vista os seguintes objetivos (Leitão, 2001, p.8): i) disponibilizar uma oferta integrada de educação e formação a indivíduos maiores de 18 anos com reduzidas qualificações; ii) contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa; iii) potenciar melhores condições de empregabilidade e iv) validar um modelo inovador de educação e formação de adultos.

São os cursos mais indicados para quem pretende completar o nono ou décimo segundo ano mas que não apresentam experiência profissional significativa. São casos prioritários, os desempregados inscritos nos centros de emprego ou indicados por outras entidades e/ou projetos de intervenção comunitária, como o Rendimento Social de Inserção e, ainda, os

ativos empregados, igualmente com baixa escolarização e qualificação profissional, em risco de desemprego (Canelas et al., 2003).

#### *1.4.1. Modelo de formação e organização dos cursos EFA*

O curso de EFA é uma modalidade educativa que se distinguiu das anteriores a três níveis: i) tipo de formação; ii) características do currículo e iii) modelo de acompanhamento e de gestão pedagógica.

Os cursos EFA foram desenhados com base na conceção de aprendizagem ao longo da vida. Os percursos de formação são delimitados em função do diagnóstico inicial, desenvolvido pela entidade formadora ou no âmbito de um processo de Reconhecimento de Validação e Certificação (RVC) efetuado no CNO. Por outro lado, podem ser definidos percursos de formação que integram uma formação-base e/ou uma formação tecnológica, com base num modelo de formação modular<sup>1</sup> (Decreto-Lei n.º 396/2007) sustentado pelos referenciais de competências do Catálogo Nacional de Qualificações. Por fim, pode ser desenvolvido uma formação focalizada em processos reflexivos e de aquisição de competências, através de um módulo designado “*Aprender com Autonomia*” (nível básico de educação e/ou nível 2 de qualificação profissional), ou de um “*Portefólio reflexivo de aprendizagens*” (nível secundário e/ou nível 3 de qualificação profissional).

Como já referido, os cursos de EFA apresentam um currículo flexível, onde o programa é adaptado às necessidades dos formandos, apostando-se em metodologias de cooperação entre formandos e no desenvolvimento de projetos comuns. Um método presente é o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação que se revela um estímulo ao nível da criatividade, interatividade, e autoaprendizagem (autónoma ou orientada).

#### *1.4.2. Cursos de EFA de nível básico e secundário*

Os cursos de EFA de nível básico são constituídos por unidades de competência organizadas em duas componentes: tecnológica e formação-base. No final, cada formando obtém um certificado único. A sua estruturação é definida com base nas competências e conhecimentos identificados no âmbito do processo de RVC e através da análise das histórias de vida dos formandos.

---

<sup>1</sup> Estes referenciais são agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

A formação base relaciona-se com os Temas da Vida, sendo composta por áreas fundamentais à aquisição de competências básicas de literacia. Por sua vez, a formação tecnológica é ajustada aos diferentes grupos e contextos, de acordo com os perfis definidos nos referenciais de formação do IEF, sendo composta por conteúdos formativos que correspondem às competências técnicas essenciais para o exercício qualificado de uma determinada profissão (Rodrigues, 2009).

Tal como no nível básico, os cursos de EFA para o nível secundário articulam formação base com formação tecnológica, sendo estruturados em unidades de formação de curta duração. A oferta para o nível formativo possibilita aos indivíduos com mais 18 anos com experiência no mercado de trabalho concluir o ensino secundário e melhorar as suas qualificações profissionais. O enquadramento curricular dos cursos de EFA permite a orientação dos formandos para percursos específicos, evitando-se a repetição de aprendizagens já assimiladas.

## **2. Orientação vocacional ao longo da vida**

A prática da orientação vocacional, ao apoiar o indivíduo na procura da formação ou profissão que lhe convém, passa segundo Guichard e Huteau (2001, p. 10) por levar o indivíduo a “construir uma representação do problema” que tem de tratar; por ajudá-lo a uma tomada de consciência da imagem que tem de si próprio por estimulá-lo a “desenvolver certas atitudes ou competências” e por conduzi-lo à tomada de decisões relativas à atividade a seguir.

### *2.1. Quadros teóricos de intervenção*

Atualmente, para concetualizar as práticas de orientação, Guichard e Huteau (2001) fizeram referência a quatro quadros ideológicos: i) a individualização; ii) a responsabilização do indivíduo na construção de si mesmo; iii) a atividade profissional como peça central para a construção identitária e integração social e o futuro como incerto e instável.

Com a evolução do trabalho, o abandono dos campos e do seu cultivo para o trabalho nas fábricas passou-se a valorizar o trabalho remunerado. Hoje em dia, o que se verifica é a flexibilidade, ou seja, a rutura com o casamento para sempre no que concerne o primeiro emprego. Deparamo-nos, sobretudo, com a desvalorização do trabalho e a escassez de emprego, com contratos de curto prazo, e ainda pior, contratos precários e até muitas vezes sem contrato. A instabilidade e incerteza instalaram-se a nível laboral (Afonso, Parada & Coimbra, 2009; Bauman, 2001).



Verificamos que, ao longo do tempo, o trabalho foi mudando de significados, chegando ao ponto de hoje em dia o trabalho ser apenas para alguns, tornando-se uma atividade elitista e competitiva que envolve muito dinheiro (Bauman, 2001). A incerteza existente no mundo laboral é imprevisível no que concerne a quem o alcança, pois, qualquer indivíduo pode ser alvo de um “temido desastre”. Reforçando desta forma, a principal ideia de Bauman (2001) refere que na individualização não existe uma força unida para combater ou rebater esta tendência, pelo contrário, responsabiliza-se cada um a nível individual (Afonso, Parada & Coimbra, 2009). Verifica-se, de uma forma incondescendente, a individualização nas consequências dos “temidos desastres”, pois, os medos, ansiedades e tristezas devem ser vividos de uma forma solitária (Bauman, 2001). O relacionamento anteriormente existente entre capital e trabalho, como se se tratasse de um casamento, na atual modernidade, passa a ser um relacionamento efémero no qual se verifica a transitoriedade e a quebra de associações (Bauman, 2001; Correia, 2000).

A evolução do mercado de trabalho motivou alterações nos modelos de orientação vocacional. A noção de carreira era sustentada pela estabilidade das qualificações e empregos, associando-se a uma progressão regular e hierárquica. Atualmente, tendo em conta a volatilidade dos mercados de trabalho, os serviços de orientação vocacional devem ser perspetivados como um suporte sistemático à gestão de carreira, onde o indivíduo constrói e reconstrói, permanentemente, a sua carreira nos processos de exploração da sua relação com o mundo (Afonso, Parada & Coimbra, 2009; Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

## *2.2. Evolução histórica do conceito de orientação vocacional*

A evolução das práticas na orientação é determinada pelo contexto espacial, geográfico, estrutural, económico, pelas ideologias subjacentes e pelos objetivos e finalidades que as orientam (Guichard & Huteau, 2001).

Foi no século XX, nos países industrializados, que surgiram as profissões ligadas à orientação. O modelo que imperava era o de conciliar as aptidões dos jovens à profissão (Guichard & Huteau, 2001).

Numa primeira fase, até aos anos 40, o objetivo da orientação era emparelhar as características do indivíduo, previamente identificadas e medidas objetivamente com as exigências das atividades profissionais (Campos, 1992). Privilegia-se a avaliação psicotécnica dos atributos dos indivíduos, comparando-os e emparelhando-os com as características das formações e profissões, tratando-se de uma descoberta do profissional que a transmite ao sujeito (Castro &

Imaginário, 2011). Com o mercado em expansão e consequentes transições vocacionais este tipo de intervenção não produz mudança positiva para o desenvolvimento do indivíduo, não o torna protagonista, não é uma intervenção séria, não presta uma intervenção de qualidade e nem sequer é ética. Está mais centrada nos interesses dos profissionais em detrimento dos interesses e direitos do cliente.

Entre os anos 40 e 60, o objetivo é facilitar a realização do indivíduo. Acentua-se a possibilidade da construção, da realização e do desenvolvimento da pessoa. É dada prioridade ao afetivo e ao emocional, aos medos, aos sonhos, às vinculações e ao querer (Campos, 1992). A intervenção é baseada na psicologia humanista, a ajuda à autorrealização, à autodescoberta do sujeito e ao ajustamento global dos sujeitos. O papel do profissional de orientação é o de mediador, acresce, ainda, a orientação para a carreira e a responsabilização do indivíduo pelo seu projeto de vida (Castro & Imaginário, 2011).

Numa terceira fase, entre os anos 60 e 80, a ênfase é dada ao “extra-individual”, à direção exterior e ao peso das estruturas e das oportunidades sociais. Os profissionais regressam ao indivíduo e às suas características objetiváveis, não com o objetivo de as descobrir mas para facilitar a sua aquisição. Devido à competitividade do mercado, o foco é no treino de competências adequadas para conquistar e manter um emprego (Campos, 1992). As práticas dos profissionais baseiam-se nas teorias da aprendizagem social, onde o objetivo é a capacitação e o treino de competências para a resolução de problemas vocacionais (Castro & Imaginário, 2011).

A partir dos anos 80, as práticas são baseadas nas teorias ecológicas e na interação comunitária, na valorização do interpessoal, na crença das capacidades pessoais ilimitadas ou na determinação social do grupo de pertença (Campos, 1992).

Hoje em dia, a orientação vocacional é composta por um conjunto de práticas que tem como objetivo apoiar na transição das diferentes etapas que marcam o seu percurso de vida. As práticas apresentam-se diferentes e diversificadas e a abordagem é a da orientação ao longo da vida (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001; Guichard & Huteau, 2001).

As Resoluções do Conselho da União Europeia relativas à orientação ao longo da vida de 2004 e 2008 salientam a importância de facilitar o acesso de todos os cidadãos à orientação ao longo da vida, como meio indispensável de contribuir para a realização dos objetivos da política comunitária, designadamente (Ribeiro & Moura, 2011): i) desenvolvimento

económico; ii) eficiência do mercado de trabalho; iii) investimento eficiente na educação e na formação; iv) aprendizagem ao longo da vida e v) inclusão social.

A orientação vocacional ao longo da vida é um dos instrumentos angulares da Estratégia Europa 2020. É descrita como um processo contínuo que possibilita ao indivíduo, de qualquer idade, tomar decisões em matéria de educação formação e trabalho, tendo em conta as suas capacidades, competências e interesses (Ribeiro & Moura, 2011). Segundo Taveira (2001), a orientação, independentemente do período de vida em que o indivíduo se encontra, deve atuar na promoção de processos de exploração vocacional. Todavia, justifica-se uma atuação diferenciada de orientação por grupos populacionais distintos. A aprendizagem ao longo da vida surge como parceira, pois permite a atualização permanente de competências, uma condição indispensável no âmbito das transições que emergem no decurso da carreira.

### 2.3. *Práticas de intervenção na orientação vocacional ao longo da vida*

A intervenção psicológica toma por referência e objetivo o desenvolvimento humano (Coimbra, 1991). Neste sentido, Campos (1980, p. 224) fundamenta a orientação vocacional na perspetiva de intervenção no desenvolvimento psicológico - ajudar o indivíduo através de meios psicológicos a confrontar-se “construtivamente com a tarefa de existir”.

Campos (1980) diferencia as formas de intervenção entre tradicionais de orientação e o novo modelo. As formas tradicionais baseiam-se no exame psicológico e na sessão de informação, caracterizam-se por intervir no momento antes da necessidade de escolher e têm como objetivo informar qual a via mais indicada para o indivíduo. Tendo em conta as suas características, emparelha-as a uma dada profissão. O novo modelo de orientação tem como objetivo apoiar os indivíduos na construção do seu projeto vocacional. A intervenção é feita nas várias fases do adulto, tendo em conta, que as características inerentes do indivíduo são o conjugar de um processo de construção “histórico-social” em constante mutação. Neste processo, o indivíduo em desenvolvimento é o produto das várias opções de escolha ao longo das suas experiências. É, através destas decisões, que o indivíduo opta por investir em determinada direção, sendo o “sujeito do seu itinerário”. A intervenção consiste em criar condições para a tomada de decisões, à elaboração do projeto e à responsabilização da sua execução.

A perspetiva deixou de ser apenas a inserção e a transição de profissões, tem como objetivo “o desenvolvimento da carreira no espaço de uma vida” e orientar de forma dinâmica os vários papéis sociais. As práticas em orientação baseiam-se na diversificação e dirigem-se a jovens e adultos de qualquer estrato social. O objetivo da orientação é a autorrepresentação e

a definição de prioridades no desenvolvimento pessoal. O indivíduo é concebido como estando em constante desenvolvimento e capaz de desenvolver novas competências baseadas na experiência de vida (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Estas intervenções têm como objetivo transformar a relação do sujeito com o mundo vocacional, a procura e o questionamento, e a exploração reconstrutiva, ao mesmo tempo que proporciona a exploração de experiências suscetíveis de o ajudar a questionar e a transformar o seu investimento atual, e a sua relação com o mundo, criando condições propícias à sua vivência, expressão e integração (Campos & Coimbra, 1991).

A eficácia das intervenções dependerá do grau de consideração da relação atual do sujeito com o mundo e deverá privilegiar uma visão integradora desta relação, onde dimensões cognitivas se articulam com emoções, afetos e ações. Esta articulação fornece o objetivo principal da intervenção, a exploração do investimento vocacional, tornando-se o ponto de partida para sucessivas redefinições da relação do sujeito com o mundo e de reorganizações do seu sistema pessoal ao longo do tempo (Campos & Coimbra, 1991).

A estrutura de oportunidades influencia os projetos vocacionais e a sua concretização, mas, para além disso, é essencial que as intervenções, tendo em conta o contexto, apoiem o indivíduo na elaboração de projetos vocacionais pessoais, e que este se reconheça e possa influenciar os próprios projetos sociais. Para isso, é necessário identificar a situação económica, as ofertas formativas e profissionais existentes, as influências sociais, académicas e familiares. Importa atender que as características do indivíduo são “atributos que se constroem, desconstroem e reconstroem no decurso das experiências de vida” nas várias dimensões da existência, além disso, modificam as características, a sua representação pelos indivíduos, pelos outros e as representações das estruturas de oportunidade. É necessário analisar o conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo, o conhecimento que tem das estruturas de oportunidades, enquanto momentos que convergem. Esta abordagem na intervenção vocacional problematiza os sistemas onde ocorre, promove o desenvolvimento humano e leva a uma interação comunitária (Castro & Imaginário, 2011, p.74).

#### *2.4. A Orientação Vocacional Ao Longo Da Vida e a EFA*

Mais particularmente, no contexto da formação profissional, as intervenções de orientação deverão acontecer antes, durante e depois. Antes da formação, através da exploração e avaliação de percursos de vida com vista à elaboração de projetos viáveis que facilitem a entrada dos indivíduos nas oportunidades disponíveis. Durante a formação, onde se verifica a

necessidade de acompanhamento do formando com vista à concretização do projeto e na transição do contexto de formação para o contexto de trabalho. No termo da formação, na transição para a vida ativa, informar quais as oportunidades profissionais e de emprego, apoiar o sujeito “na exploração, no questionamento e nas decisões de investimentos” de forma a tornar exequíveis projetos profissionais, e capacitar para a adaptação do desempenho dos vários papéis sociais conjugado com o papel de profissional (Afonso, Parada & Coimbra, 2009; Castro & Imaginário, 2011, p.163).

As práticas de orientação deixaram de estar apenas focadas na psicologia, passaram a ter lugar na docência, formação e na consultadoria. Tornou-se menos clara a fronteira entre atividades formativas e de orientação. Podendo certos cursos “englobar atividades de educação para a orientação” (Guichard & Huteau, 2001, p. 14).

A revisão da literatura indica que, após a frequência de ofertas educativas, os adultos apresentam uma maior propensão, disponibilidade e capacidade para a aprendizagem ao longo da vida. As experiências de aprendizagem, bem como as crenças referentes às suas capacidades e competências, podem influenciar o indivíduo a procurar a frequência de novas formações, quando apresenta níveis mais elevados de autoeficácia tende a focar-se nas oportunidades disponibilizadas pelos contextos existentes. Desta forma, a intervenção no âmbito da orientação vocacional deverá focar-se nos ganhos obtidos pelos adultos de forma a canalizá-los para um investimento na aprendizagem ao longo da vida (Bragança, Castro & Coimbra, 2010).

Em Portugal, os serviços de orientação para a formação dividem-se pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, nas escolas, nas Unidades de Inserção da Vida Ativa e nos Centros de Formação. Mas, nem sempre a intervenção realizada é eficaz, pois desde a informação sobre uma formação à decisão de investimento e à entrada no curso há uma longa distância temporal. Não existe confluência entre as várias ofertas, os indivíduos inscrevem-se em vários cursos com receio de perderem uma oportunidade ou esperam sem resultado pelo início de uma formação que, muitas vezes, não chega a abrir. Além de que, para cada formação o candidato tem que passar por um processo de “orientação/escolha de candidatos” (Castro & Imaginário, 2011, p.74).

Dada a incerteza profissional que se verifica na atualidade, urge a necessidade dos serviços de orientação estarem presentes durante toda a vida, em todos os domínios e facetas da vida. O trabalho deve ser feito em rede, com acessos aos vários sistemas, entidades formadoras,

empregadores e empresas. É fundamental que os serviços sejam descentralizados, operem a nível local e de acesso a todos os indivíduos para que estes possam construir o seu próprio projeto (Castro & Imaginário, 2011, p.74). É importante estimular nos indivíduos a capacidade para lidarem com a ambiguidade e a incerteza, para isso é necessário adotar uma visão holística, através do reconhecimento da intervenção de outros, como sendo, os profissionais de orientação, os formadores e outros agentes, a fim de “promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões do indivíduo, de modo a enriquecer-se e a dotar-se de recursos que lhe permitam confrontar-se de forma autónoma com a realidade e, especificamente, com as tarefas vocacionais” (Afonso, Parada & Coimbra, 2009, p. 208).

Coimbra (1997/98) salienta que a orientação já não pode ser encarada como uma intervenção linear de articulação, sequencial, de formação escolar, qualificação profissional, profissão e emprego. Este modelo clássico de desenvolvimento vocacional torna-se limitado face às incertezas dos percursos profissionais e imprevisibilidade do futuro que se vive nos dias de hoje. Bodden e James (1976), no seu estudo, verificaram que uma atuação centrada exclusivamente na transmissão de informação sobre formações e profissões não promovia diferenciação vocacional. Para estes autores, os técnicos (conselheiros de orientação profissional) deveriam ter em consideração que os indivíduos podem distorcer a informação nova de modo a que esta se adeque às visões preconcebidas do mundo do trabalho.

De acordo com a perspetiva de exploração reconstrutiva do investimento vocacional, o serviço de orientação deve atuar no sentido de criar condições para a reconstrução progressiva da relação sujeito-mundo. Por efeito, deve proporcionar experiências significativas (fundamentadas na relação atual de investimento) de aproximação à vida ativa, permitindo ao indivíduo explorar os seus interesses e melhorar o conhecimento sobre si mesmo e o meio envolvente. Esta perspetiva entende o processo de escolha vocacional como uma contínua renegociação entre as expectativas e interesses do indivíduo e as oportunidades e constrangimentos do ambiente (Afonso, Parada & Coimbra, 2009; Campos & Coimbra, 1991).

É fundamental que a intervenção na orientação apoie o indivíduo na elaboração de projetos profissionais e de vida, através da exploração, do questionamento, do investimento, da relação com as oportunidades de formação, trabalho, podendo desta forma tomar conhecimento de si próprio, se avaliar e se exprimir. Só desta forma os projetos profissionais e de vida se tornarão exequíveis (Castro & Imaginário, 2011).

### **3. Inversão de paradigma Centro para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) versus Centro Novas Oportunidades (CNO)?**

Mostra-se importante e fundamental refletir acerca das estruturas criadas, mais recentemente em Portugal. A criação dos CNO abriu a porta a milhares de adultos para poderem realizar os seus projetos formativos. Desta forma, pretende-se descrever o funcionamento e analisar as alterações ocorridas dos CNO para os CQEP, isto é, se o curriculum enunciado sobre as metodologias a serem utilizadas pelo profissional de “orientação” nos CQEP se diferencia das metodologias constantes no guia de orientações para a prática de profissional de “orientação” nos CNO.

#### *3.1. Análise reflexiva sobre a inversão de paradigma da alteração de CNO para CQEP*

É, contudo, importante apresentar uma breve reflexão sobre cada uma das estruturas.

Os CNO surgiram associados ao programa governamental Novas Oportunidades, como “*agentes centrais na resposta ao desafio de qualificação de adulto consagrado na iniciativa Novas Oportunidades.*” (Gomes & Simões, 2007, p. 5). O principal objetivo foi consolidar e reforçar o processo de RVCC (Portaria 370/2008). As novas oportunidades abrangiam dois eixos: um que estruturava vias profissionalizantes de qualificação para os jovens e um outro orientado para a população adulta que não concluiu o ensino secundário (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação, 2006).

Neste trabalho, será dada especial atenção a este segundo eixo que, em termos genéricos, se destina a indivíduos com idade igual ou superior a dezoito anos que não completaram quarto, sexto, nono ou décimo segundo ano de escolaridade. Os percursos de qualificação incluíam (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação, 2006): i) Cursos de educação e formação de adultos; ii) Formações modulares certificadas; iii) Vias de conclusão do nível secundário de educação e iv) Sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências.

As atividades dos CNO organizavam-se em torno de um conjunto de dimensões/etapas de intervenção conforme se pode constatar através da Carta de Qualidade (Gomes & Simões, 2007): i) acolhimento dos adultos; ii) diagnóstico/triagem; iii) encaminhamento dos adultos; iv) processo de RVCC e v) acompanhamento do plano de desenvolvimento pessoal.

O Sistema Nacional de RVCC regulamentou o funcionamento destes centros, onde era exequível a delimitação de três grandes eixos de atuação: o reconhecimento de competências; a validação de competências-chave e a certificação de competências-chave (Gomes, M. & Simões, F., 2007).

No âmbito dos CNO, e durante a fase de encaminhamento, previa-se um trabalho em rede entre os CNO e as entidades formadoras. O encaminhamento dos adultos para ofertas formativas deveria ser feito com base na rede estabelecida com as entidades formadoras do sistema nacional de qualificações (Portaria 370/2008).

Na fase da certificação, o adulto era presente a um júri, do qual faziam parte o profissional de RVCC e os formadores que acompanharam o adulto durante o processo, onde este obtinha uma certificação sempre que lhe era reconhecido ter adquirido as competências em conformidade com os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (Portaria 370/2008).

A equipa era constituída por um diretor, um coordenador, um TDE, profissionais de RVCC, formadores e administrativos. Ao TDE cabia a fase inicial do diagnóstico e encaminhamento e ao profissional de RVCC o desenrolar do processo de RVCC (Portaria 370/2008).

Quanto às entidades promotoras dos CNO, estas podiam ser entidades públicas ou privadas, escolas, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações (Portaria 370/2008).

Os CQEP, segundo a portaria n.º 135-A/2013, têm como âmbito de intervenção a *"informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação e/ou visem uma integração qualificada no mercado de emprego"*, assim como *"o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências"*, em *"estreita articulação com outras intervenções de formação qualificantes"*. Os processos de RVCC são disponibilizados para adultos a partir dos 18 anos, sendo que, até aos 23 anos, o encaminhamento para estes processos depende de três anos de experiência profissional *"devidamente comprovada"*. Relativamente às restantes áreas de intervenção, os CQEP destinam-se à orientação e encaminhamento de jovens a partir dos 15 anos de idade (no último ano do ensino básico), para ofertas de formação ou prossecução dos estudos. Identifica-se, também, a intervenção com a população com incapacidades e a criação de condições para um acompanhamento atento às características da população específica (Portaria 370/2008).



O acompanhamento e avaliação destes centros estão a cargo da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), sendo expectável a entrega periódica de relatórios de monitorização ao governo. Quanto à implementação, estes novos centros podem-se estabelecer em agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas do ensino básico e secundário da rede pública e ainda em centros de gestão direta ou participada da rede do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Durante o processo de RVCC, na fase da certificação, o adulto é presente a um júri com elementos externos ao respetivo processo de RVCC, de modo a “garantir uma avaliação externa rigorosa e independente”. Demonstra as competências através de uma prova escrita, oral ou prática, e, no final, obtém uma nota pontuada consoante cada área de competência chave calculada com base numa fórmula (Portaria 135-A/2013, artigo 23).

Pretende-se que os CQEP estabeleçam parcerias com as entidades formadoras do sistema nacional de qualificações a fim de operarem de modo integrado e coordenado na identificação de necessidades formativas e na organização de respostas úteis no âmbito da formação: um trabalho em rede com as entidades empregadoras, com os serviços da administração pública e com a rede social e solidária, de forma a reforçar energias e a complementar respostas junto das populações e do mercado de emprego (Portaria 135-A/2013).

Cada CQEP é constituído por um coordenador e técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências. Todavia, a portaria também prevê que nos processos de RVCC escolar, profissional ou de dupla certificação, haja recurso aos formadores ou professores da entidade promotora. Prevê-se, ainda, a articulação de serviços, quando a entidade promotora possui serviços de psicologia ou orientação. Além de gerir os recursos humanos, cabe ao coordenador garantir o funcionamento do CQEP a nível pedagógico, organizacional e financeiro (Portaria 135-A/2013, artigo 3).

A primeira alteração que se verifica refere-se ao objetivo de cada estrutura, enquanto os CNO tinham como objetivo reforçar e consolidar o processo de RVCC, os CQEP, além de promoverem o desenvolvimento do processo de RVCC, têm como âmbito de intervenção a orientação e o encaminhamento.

Os CQEP mostram ter uma missão mais abrangente em relação à orientação e encaminhamento de jovens para ofertas formativas, com o alargamento da intervenção aos jovens (a partir dos 15 anos de idade). Enfatiza-se, também, a intervenção à população com incapacidades, no entanto, durante a vigência dos CNO já se verificou a existência de

entidades promotoras com intervenção na área da deficiência. A constituição das equipas altera-se, passando a existir apenas um profissional, deixando o processo de ser compartimentado e fragmentado. Nos CNO, o TDE articulava com o processo de RVCC, enquanto nos QCEP o TORV faz parte do processo de RVCC.

No âmbito dos processos de RVCC, uma das alterações operacionais significativas refere-se ao facto de os adultos em processo de RVCC não serem avaliados pelos seus próprios formadores (preconização de uma avaliação externa e independente). As competências serão certificadas num exame final avaliado por um júri, constituído por: i) professor ou formador com habilitação para a docência nas áreas de competências-chave do formando; ii) três formadores com qualificação técnica adequada e com, pelo menos, cinco anos de experiência profissional; iii) um representante das associações empresariais ou de empregadores e iv) um representante das associações sindicais dos setores de atividade económica da área em questão. Esta alteração poderá mostrar ser um retrocesso no reconhecimento de competências, de um modelo centrado em competências para um modelo escolar onde se acrescenta a prova final e uma avaliação baseada em fórmulas matemática. A composição do júri que anteriormente era composta pelo avaliador externo, pela equipa de formadores e profissional de RVCC altera para um conjunto de elementos que engloba representantes e especialistas da área a certificar. Verifica-se aqui, a completa desvirtualização do reconhecimento de adquiridos, onde se coloca a ênfase no produto final, na sessão de júri e na certificação, além de que, poderá não se tornar exequível uma sessão onde exige a presença de um número tão elevado de elementos.

Pode-se identificar outra alteração ao nível das parcerias. O discurso aponta para o trabalho em rede a vários níveis, entidades formadoras, empregadoras, poder local, serviços comunitários e com a rede social e comunitária.

### *3.2. Análise da evolução do perfil profissional de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) para o Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação (TORV)*

A figura do TDE foi criada em 2008 com o objetivo de concretizar o modelo de intervenção delineado pela ANQ. A intervenção passava por três fases (Almeida, 2008): i) o acolhimento dos adultos, baseado no débito de informação sobre o funcionamento do centro, do processo de RVCC e das ofertas formativas; ii) o diagnóstico onde o profissional recolhia informação

sobre o percurso de vida, interesses e competências e iii) o encaminhamento onde o profissional informava e dizia qual a orientação a seguir tendo em conta o perfil delineado.

Esta metodologia baseava-se na construção do perfil dos indivíduos, atendia às suas características pessoais, às motivações e contextos de vida de forma a poder identificar e definir o percurso individual de qualificação adequado a cada um. Com base no perfil, procedia-se ao encaminhamento para o processo de RVCC ou para um percurso formativo. A informação recolhida nesta fase poderia mostrar ser uma mais-valia aquando do encaminhamento para o processo de RVCC, pois permitia a construção de instrumentos adaptados ao contexto experiencial do adulto (Almeida, 2008).

Para apoiar o profissional no encaminhamento mais adequado para cada adulto foram criados quatro perfis de encaminhamento: encaminhamento para RVCC escolar; encaminhamento para RVCC profissional; encaminhamento simultâneo para RVCC escolar e RVCC profissional; e encaminhamento para percurso formativo. Com base nestes quatro perfis, no Catálogo Nacional para a Qualificação e nas ofertas formativas disponíveis determina-se a proposta de encaminhamento mais adequada. O perfil será apresentado ao candidato e procede-se a uma exploração da grelha de análise do perfil que se ajuste a cada candidato e às principais características de cada um, tendo em conta a oferta formativa existente na região. Na tomada de decisão, o profissional deverá ter em conta a opinião do adulto, mas deverá fundamentar a opção do encaminhamento que determinou ser a mais adequada para o adulto (Almeida, et al., 2008).

No final, caso o encaminhamento fosse para o processo de RVCC era agendada a data de início e o TDE tinha o dever de articular com o profissional de RVCC, disponibilizando os dados úteis para o desenvolvimento do processo. Caso o encaminhamento fosse para uma oferta formativa procedia-se ao preenchimento do Plano Pessoal de Qualificação e informava-se o adulto que, caso o encaminhamento fosse efetivado, não teria de voltar ao centro. O profissional deveria assegurar a devida articulação com a entidade formadora, de forma a efetivar o encaminhamento e a confirmação da inscrição (Almeida, et al., 2008).

Facilmente se pode constatar que a prática de intervenção presente nos CNO enquadra-se nas formas tradicionais, onde o objetivo é *emparelhar* as características do indivíduo às da formação. É neste âmbito que o profissional indicava qual o caminho a seguir sem que o adulto tivesse poder de decisão, retirando ao indivíduo a autonomia nas escolhas. Como podemos constatar através de Campos (1980), as formas tradicionais baseiam-se na

informação, realizam-se antes da necessidade da escolha e têm como principal objetivo informar qual a via mais indicada para o indivíduo.

Verifica-se que o processo de orientação é compartimentado, o TDE apenas articula com o processo de RVCC, após a fase inicial das três etapas já mencionadas. O adulto era encaminhado para o processo no qual outro profissional, denominado profissional de RVCC, o apoiava na construção do portefólio, como se de outra fase se tratasse e como se nada tivesse a ver com a orientação vocacional. O reconhecimento de competências representava a atividade central dos CNO e consistia no diagnóstico das competências previamente adquiridas pelo adulto. Recorrendo a metodologias diversificadas (e.g. entrevistas individuais e coletivas, demonstrações, jogos, entre outras atividades práticas) pretendia-se reviver e refletir as histórias de vida do adulto e realizar um balanço das mesmas, em termos de aprendizagens e competências adquiridas (Almeida et al., 2008). Em relação a este processo de balanço de competências, Castro e Imaginário (2011) referem que a exploração de competências permite a definição e construção de um projeto formativo onde o indivíduo reconhece as competências e desenvolve novas competências baseadas na sua experiência de vida.

O modelo de funcionamento dos CQEP pretende promover o desenvolvimento da prestação de serviços de orientação de forma articulada com outras estruturas de orientação: i) serviços de psicologia e orientação destinados a jovens que frequentam escolas do ensino básico e secundário e ii) serviço público de emprego destinados a jovens e adultos que procuram formação e emprego, sendo prestados nos centros de emprego, centros de formação profissional e gabinetes de inserção profissional (Oliveira, 2013).

Através da análise do guia metodológico – orientação ao longo da vida nos centros para a qualificação e o ensino profissional (ANQEP, n.d.), verifica-se que existe uma reflexão sobre as práticas de orientação vocacional ao longo da vida. No discurso existente, inclui-se a gestão de carreira, a (re)construção de projetos de vida, as transições ao longo da vida, e a intervenção ao longo do ciclo de vida focalizada nas transições. No entanto, fundamenta-se a prática da orientação ao longo da vida como elemento-chave para o aumento da competitividade e responsabiliza-se o indivíduo pelo seu percurso.

Na equipa dos CQEP integram os TORV que são responsáveis pelo acolhimento dos formandos, informação, orientação, encaminhamento e condução dos processos de RVCC (ANQEP, n.d.).

Nos antigos CNO, o profissional era responsável pelo acolhimento do adulto e pelo desenvolvimento das sessões de trabalho que permitiam definir a resposta mais adequada em termos de qualificação. Posteriormente, o adulto era encaminhando para o processo de RVCC ou para respostas educativas e formativas externas aos CNO. Os atuais profissionais acumulam a gestão de outras tarefas, designadamente a condução dos processos de RVCC, passam a fazer parte do processo, deixando, desta forma, de se verificar a compartimentação do processo de orientação em relação ao balanço de competências.

Verifica-se que o processo de orientação não é contínuo. É definido por etapas de intervenção, que poderão mostrar-se idênticas às existentes nos extintos CNO. As etapas determinadas são o acolhimento, o diagnóstico, a informação e orientação e o encaminhamento. As questões que se colocam são as seguintes: O acolhimento, o diagnóstico e a informação não fazem parte do processo de orientação vocacional ao longo da vida? O encaminhamento é uma etapa posterior à da orientação, será que é propositado? Quanto a esta última questão é possível, dado que, na orientação, o indivíduo é autónomo para decidir, enquanto, que, no encaminhamento recorre-se à informação e determina-se o caminho que o indivíduo tem que percorrer. Na orientação vocacional não cabe o encaminhamento. Desta forma, o sujeito não faz parte da construção do seu próprio projeto de vida e não assume autonomia sobre o processo. O papel do profissional deve ser o de averiguar as respostas existentes ao nível das ofertas formativas e apoiar o sujeito na exploração, no questionamento e nas decisões de investimentos.

Poder-se-á, então, colocar uma nova questão: Será que, apesar da reflexão sobre as práticas que enfatizam a orientação vocacional ao longo da vida, as diretrizes para a operacionalização seguem a mesma direção ou retornam aos extintos CNO?

Constituem-se critérios de seleção dos TORV: i) formação ou experiência em orientação escolar ou profissional; ii) em metodologias de acompanhamento de jovens ou adultos em diferentes modalidades de formação; iii) em metodologias de trabalho com dinâmicas adequadas a pessoas com deficiência e incapacidade e iv) em metodologias de educação e formação de adultos (Portaria n.º 135-A/2013).

Acresce-se, neste seguimento, a seguinte problemática: durante anos, profissionais de diversas áreas exerceram funções na área da EFA, nomeadamente, o TDE e os profissionais de RVCC. Se o objetivo dos CQEP é a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, será que existe uma contradição ao excluir os profissionais que exerceram funções nos extintos

CNO e detêm competências e conhecimentos adquiridos ao longo da sua carreira profissional?

Castro e Imaginário (2011) apontam para a não sobreposição de currículos, mas sim para uma validação de competências à priori e a inclusão em percursos que completem o currículo. Desta forma, coloca-se a seguinte questão: existe um currículo anunciado para o reconhecimento de competências dos profissionais que durante anos exerceram funções nos extintos CNO no âmbito da orientação?

## CAPÍTULO II. ESTUDO EMPÍRICO

### 4. Plano de Investigação

Se com o capítulo anterior, o objetivo é a reflexão sobre a revisão bibliográfica, com o presente capítulo pretende-se incidir e pensar sobre o plano metodológico que orientou esta investigação.

Dado o objetivo da investigação ser a descrição e compreensão do fenómeno em análise, centrada nos significados construídos e atribuídos por todos os intervenientes auscultados, sem pretensão de generalização dos seus resultados, com vista a aceder às representações e à forma como os sujeitos dão sentido às suas vivências, optou-se por uma metodologia qualitativa, a qual através de uma visão fenomenológica permite compreender a conduta humana através dos seus pontos de vista. (Bogdan & Biklen, 1994; Martins & Theóphilo, 2007; Reichardt & Cook, 1986).

Assim, este capítulo debruça-se sobre os objetivos e questões orientadoras, sobre o método seguido, especificando-se o processo de seleção do grupo de participantes e a sua caracterização e o processo de recolha e análise de dados.

Em suma, o que se pretende no conjunto da investigação é compreender a orientação vocacional com adultos em Centros Novas Oportunidades e durante a frequência da formação do curso EFA de uma forma simultaneamente descritiva e processual, centrada nos significados construídos e atribuídos por todos os intervenientes auscultados, sem pretensão de generalização dos seus resultados.

#### 4.1. *Objetivos da investigação*

Tendo em conta o exposto no capítulo anterior, o presente estudo pretende obter dados com o intuito de compreender se as práticas de orientação nos CNO e durante o percurso formativo se aproximam da conceptualização teórica e da perspetiva de orientação ao longo da vida. Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- Compreender como se apresentam/verificam as práticas de orientação vocacional na educação e formação de adultos nos percursos formativos dos formandos.
- Analisar se as práticas existentes contribuíram para a construção de um projeto de vida significativo.

Os objetivos enumerados pretendem, por sua vez, dar resposta às seguintes questões orientadoras da investigação:

- 1) Que representações têm os adultos sobre a orientação vocacional?
- 2) Que práticas de intervenção foram privilegiadas pelos CNO?
- 3) Que práticas de intervenção foram privilegiadas durante a frequência do curso EFA?
- 4) Que práticas de intervenção foram privilegiadas após a frequência do curso EFA?
- 5) Que impacto teve a formação na construção de um projeto de vida?

#### *4.2. Caracterização dos participantes do estudo*

A seleção dos participantes centrou-se em dois critérios: 1) terem frequentado um curso de EFA de dupla certificação de nível básico de equivalência ao nono ano; 2) terem iniciado o curso de EFA após o ano de 2008. A amostra é de carácter não aleatório tendo os participantes sido escolhidos por conveniência. Os participantes desta investigação foram oito adultos que frequentaram os cursos EFA em oito entidades formadoras distintas do distrito do Porto.

Apesar do estudo não requerer a operacionalização das variáveis sociodemográficas, faz-se pertinente a descrição destas: quatro elementos do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os vinte e três e cinquenta e cinco anos; três a frequentar curso EFA dupla certificação de nível secundário; dois a frequentar formações modulares; dois a exercer funções por contra de outrem nas áreas que certificaram o 9.º ano de dupla certificação e um em situação de desemprego.

#### *4.3. Metodologia de investigação*

##### *4.3.1. Processo de recolha de dados*

O método de recolha de informação utilizado nesta investigação é a entrevista semiestruturada. Esta mostra ser mais uma arte do que uma técnica como refere Albarello e colaboradores (1997), pois permite e dá maior liberdade ao entrevistado para apresentar as suas narrativas abertamente. É uma estratégia de fácil adaptabilidade que permite explorar ideias e investigar motivos e representações (Bell, 2002, Quivy & Campenhoudt, 2003).

Inerente à entrevista semiestruturada, construiu-se um guião da entrevista (anexo I) como instrumento do processo de recolha de dados. Este proporciona condições ao entrevistado para



se expressar, seguindo o curso do seu pensamento e serve ao entrevistador como orientação para guiar a entrevista e as questões podem ser alteradas (Albarelllo et al., 1997; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Após a elaboração do guião da entrevista, a fim de objetivar e testar o mesmo, foi realizada uma entrevista-piloto a um adulto que reunia os critérios anteriormente definidos. A realização desta entrevista permitiu introduzir algumas correções no guião de entrevista.

O processo de recolha de dados decorreu entre junho e agosto de 2013. Os oito adultos que constituem o grupo de participantes foram contactados, num primeiro momento pelas entidades formadoras que facultaram os seus dados e, posteriormente, pela investigadora a fim de apresentar a instituição de ensino do investigador. Finalmente, apresentou o tema da investigação, a duração prevista da entrevista e acertaram o dia para a realização da entrevista. Esta decorreu nas instalações onde os adultos frequentaram o curso EFA o que facilitou a dinâmica entre o entrevistado e o entrevistador, visto ser um local familiar do entrevistado.

No início das entrevistas, realizou-se uma nova apresentação, e facultaram-se informações relativas à realização da investigação: a garantia de confidencialidade, a salvaguarda da identidade e a declaração de consentimento livre e informado (anexo II). A duração das entrevistas variou entre 1 hora e 30 minutos e 2 horas. Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra em suporte áudio. Todos os participantes foram entrevistados pela investigadora.

#### *4.3.2. Processo de recolha de dados*

Após a recolha dos dados, procedeu-se, num primeiro momento, à transcrição integral das entrevistas, num segundo momento, às várias leituras integrais das entrevistas e, num terceiro momento, à análise dos dados através da análise de conteúdo.

A transcrição integral e fiel das entrevistas foi realizada pela investigadora para facilitar a leitura dos dados e a cada entrevista foi atribuído um código, E1 a E8. Uma vez transcritas, imprimiram-se, com margens largas à esquerda e à direita do papel e procedeu-se a várias leituras cuidadosas, durante as quais se foram realizando, nas margens das folhas, pequenas sínteses das narrativas e a relação conceptual com o modelo de análise.

Após as referidas leituras, foi possível criar as várias categorias que levaram à construção de uma tabela de categorias (anexo III), a qual foi sendo reconstruída e refinada à medida que emergiam dados das narrativas dos participantes. Esta tabela apresenta um esquema hierárquico – categorias, subcategorias e microcategorias – mediante o qual a informação foi

organizada e sistematizada (anexo IV). Com a categorização, simplificam-se os dados obtidos de modo a potenciar a apreensão, a atribuição de sentidos e a explicação das narrativas (Bardin, 1977; Vala, 1986).

### **CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Pretende-se, com o presente capítulo, apresentar os resultados obtidos após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Durante o processo foi possível identificar as seguintes categorias: “Representação sobre a orientação vocacional”, “Percepção sobre as práticas de orientação no CNO”, “Percepção sobre as práticas de orientação durante o percurso formativo”, “Percepção sobre as práticas de orientação após a frequência do curso EFA” e “Percepção sobre a construção de um projeto de vida”. As categorias subdividem-se em subcategorias, que, por sua vez, se subdividem em microcategorias. Estas sustentam a resposta às questões de partida definidas inicialmente.

#### **1) Que representações têm os adultos sobre a orientação vocacional?**

Para responder a esta questão de investigação, decidiu-se auscultar os participantes quanto ao significado da orientação vocacional para adultos. Verifica-se que alguns participantes apresentam uma representação próxima da realidade, associada ao trabalho e/ou à formação e outros uma representação desfasada da realidade por desconhecimento ou por confusão com a frequência de um curso EFA.

A orientação vocacional é entendida como um apoio apenas na tomada de decisão, como sendo o produto final, o encontrar soluções. Verifica-se a existência de representações pobres, muito próximas das teorias sobre o emparelhamento, o que vai de encontro às expectativas do senso comum. Como se pode constatar, na sua maioria as representações encontram-se associadas ao trabalho e à formação: “ (...) vocação para o trabalho (...) ” (E7), na “ (...) orientação para a profissão (...) ” (E8), no “Orientar as pessoas para postos de trabalho.”, e “O que se imagina a fazer no futuro.” (E3). A orientação vocacional não é vista como um processo contínuo na construção de um projeto de vida, no qual se analisa e explora quais as saídas profissionais do curso, onde o profissional presta apoio no processo de construção de um projeto consciente e realista, de acordo com os interesses e necessidades do indivíduo. De salientar, que se verifica que alguns adultos denotam uma percepção incorreta sobre o significado da orientação vocacional relacionando-a com a formação, “ (...) é ter uma formação com o 9.º ano ou, qualquer escolaridade e um curso profissional.” (E3).

#### **2) Que práticas de intervenção foram privilegiadas pelos Centros Novas Oportunidades?**

Das entrevistas realizadas, verifica-se que três dos participantes não ingressaram no curso através do Centro Novas Oportunidades. Dois fizeram-no através de pessoa amiga ligada à

formação e um através do Centro Emprego, como nos indicam os dados obtidos pelos adultos, “Nunca estive inscrito num CNO. (...) Tinha um colega meu, que andava no curso e foi através dele que me inscreveram. (...) Ele estava no curso e disse-me que ia abrir outro, *tá* a perceber? Eu depois fui lá e inscrevi-me.” (E5)

Dos adultos que ingressaram num curso através do Centro Novas Oportunidades, a representação sobre as práticas de orientação privilegiadas aponta para a informação sobre as ofertas formativas existentes, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e o encaminhamento para ofertas formativas. Além do encaminhamento para ofertas formativas, como refere um dos adultos, “...passado um mês fui contactado pela doutora do CNO que disse que ia abrir o curso de eletricista e fiquei todo contente. Fui à entrevista e fui escolhido!” (E7), a prática mais identificada é a informação sobre as ofertas formativas, como nos indica um dos adultos, “Informaram e perguntaram-me para que oferta é que me queria candidatar.” (E1) De frisar que a maioria dos adultos passou por três das práticas identificadas.

É de salientar que no discurso de todos os adultos, se identifica a inexistência de opções a nível de formação, não existe uma exploração vocacional, mas sim uma escolha dentro do leque de ofertas que o escasso mercado de formação coloca ao dispor dos adultos. Ofertas que, a maioria das vezes, podem não chegar a abrir, como podemos verificar pelos seguintes discursos: “ (...) deram a possibilidade de escolher vários cursos. (...) (E1); “a única opção que, se calhar, tinha na altura era entrar nesse curso.” (E2); “Só havia nessa altura o de cozinha e eu fiquei logo, como estava desempregada e tudo...” (E4); “ (...) foi a doutora com quem eu falei que disse que poderia haver a possibilidade de sair esses cursos.” (E6); “ (...) não havia cursos a começarem naquela altura. Ela disse que podia esperar para quando comessem novos cursos.” (E7). Conforme já se referiu no enquadramento teórico, não existe confluência entre as várias ofertas, os indivíduos inscrevem-se em vários cursos com receio de perderem uma oportunidade ou esperam sem resultado pelo início de uma formação que muitas vezes não chega a abrir (Castro & Imaginário, 2011).

Quanto à sugestão de práticas ao nível da orientação vocacional, apenas dois adultos referiram sugestões relacionadas com o CNO que se situam na necessidade da existência de um profissional de orientação (de salientar que este adulto não teve contacto com os profissionais do CNO); no emparelhar as características pessoais às características das ofertas formativas; e num processo de orientação mais aprofundado, como refere um dos adultos, “Penso que, logo

de início, antes de começar o curso, acho que sim, acho que devia ser visto um bocadinho mais a fundo caso a caso para poder ajudar melhor as pessoas, e orientá-las.” (E2).

### 3) Que práticas de intervenção foram privilegiadas durante a frequência do curso EFA?

Em relação à percepção sobre as práticas de orientação privilegiadas durante a frequência do curso EFA, apenas um adulto refere ter experienciado algum tipo de prática, nomeadamente, a informação sobre o funcionamento do curso, como se pode verificar pelo discurso, “Fui à entrevista no Centro de Formação e fui selecionado. A partir desse momento, também falaram das regras do curso, da própria instituição e depois é que ditavam as regras mediante e a matéria...” (E1).

Quando questionados diretamente sobre a existência de um contacto com algum profissional de orientação, as respostas dadas pela maioria apontaram para a ausência de contacto. Dois adultos relacionaram-no com a figura do formador e dois outros referiram a existência de uma mediadora, um dos quais associou à função de controlo: “tínhamos a mediadora, qualquer coisa, se precisássemos, de faltar, de chegar mais tarde, era a ela que nós tínhamos que avisar.” (E6); e outro, que havia dito não ter tido contacto com um profissional de orientação, refere que tinha conhecimento da existência de uma mediadora e indica a escassa presença desta, “ (...) a mediadora não ia lá muitas vezes.” (E7). A realidade aqui espelhada não vai de encontro à necessidade apontada no enquadramento teórico, um acompanhamento do formando, durante toda a formação, com vista à concretização do projeto e na transição do contexto de formação para o contexto de trabalho.

À questão sobre a influência/apoio na área de orientação dos profissionais com quem contactaram, apontaram os formadores e a coordenadora como tendo tido influência na construção de um projeto de vida, através da informação sobre as oportunidades de trabalho e a aprenderem a lidar com situações problema do dia a dia, conforme refere o seguinte adulto: “Orientação tive, os professores falavam sempre no que é que nós podíamos fazer no futuro com o curso e arranjar um emprego na área e tudo isso. (...) Sobre o que é que eu podia fazer, que tinha capacidades de fazer algo melhor, um trabalho melhor e tudo isso. (...) se não fossem eles a tentarem ajudar para (...) a meterem-me na cabeça que tinha capacidades para fazer algo melhor, provavelmente teria deixado de estudar e tentado arranjar um trabalho.” (E3).

Quanto à sugestão de práticas ao nível da orientação vocacional durante a frequência do curso EFA, três adultos apontaram sugestões que se situam na necessidade da existência de

orientação com um profissional da especialidade, da exploração e adaptação ao curso e de preparação para o mercado de trabalho. De salientar que um dos adultos se refere ao profissional de orientação afeto ao CNO como um interveniente importante durante a frequência do curso EFA, “ (...) há pessoas que sei lá, que vão tirar os cursos e aquilo não dá para eles, outras que dá, outras que não dá. Deveria de haver pessoas do CNO que vissem o acompanhamento e sei lá, orientassem as pessoas de acordo com as capacidades delas.” (E1).

#### 4) Que práticas de intervenção foram privilegiadas após a frequência do curso EFA?

Nesta fase, depois da formação na transição para a vida ativa, a ênfase das intervenções de orientação deve ser informar sobre as oportunidades profissionais e de emprego, apoiar o sujeito na exploração, no questionamento e nas decisões de investimentos de forma a tornar exequíveis projetos profissionais, e capacitar para a adaptação do desempenho dos vários papéis sociais conjugado com o papel de profissional. No entanto, através do discurso expresso pelos adultos, em relação à representação sobre as práticas de orientação privilegiadas após o termo do curso EFA, apenas um adulto refere ter experienciado algum tipo de prática, nomeadamente, o “encaminhamento para o Gabinete de Inserção Profissional”, como se pode verificar pelo discurso, “Tive sempre apoio. Se não foi a dr.<sup>a</sup> M nem a dr.<sup>a</sup> X, a dr.<sup>a</sup> Y, que na altura era do GIP, ela deu-me muita força para ir trabalhar!” (E4). Os restantes adultos referem não ter experienciado qualquer tipo de orientação, como podemos verificar pelo discurso de alguns adultos, “Nós não tivemos; a maioria das pessoas teve que se desenrascar, acabou, acabou.” (E1), “Não houve qualquer acompanhamento a esse nível.” (E3), “Acabou, acabou, cada um vai à sua vida. Eles já ganharam o que tinham a ganhar connosco e não querem mais saber de nós.” (E7).

Quanto à sugestão de práticas na área da orientação vocacional após o termo do curso EFA, quatro adultos apontaram sugestões que se situam na integração no mercado de trabalho, na realização de protocolos com empresas, na exploração das atividades profissionais existentes e da orientação com profissional da especialidade. Salientam a necessidade da integração no mercado de trabalho, conforme refere um dos entrevistados, “Acho que deveria haver mais apoio após o curso para ajudar as pessoas a integrarem-se no mercado de trabalho.” (E3). De salientar que um dos adultos se refere ao profissional de orientação afeto ao CNO como um interveniente importante após a conclusão do curso EFA, na realização de protocolos com empresas, “ (...) tem que haver uma colaboração para com as empresas, aceitar essas pessoas, as pessoas vindas desses cursos. Nem todas as empresas aceitam! Sei lá, acho que depois isso

é um protocolo que o CNO tem que fazer com as empresas para que possam empregar pessoas assim.” (E1).

#### 5) Que impacto teve a formação frequentada na construção do projeto de vida?

Em relação à percepção sobre a construção de um projeto de vida, foi possível através da análise do discurso identificar as alterações que ocorreram nos adultos. Confirma-se a existência de impactos como transformação pessoal, impactos como transformação profissional e motivação para a frequência de formação. Apenas um adulto não demonstra qualquer tipo de alteração, outro apresenta modificações a todos os níveis e dois mostram uma alteração tanto a nível pessoal como profissional.

Ao nível dos impactos como transformação pessoal, podem verificar-se alterações no aumento da autoestima e da valorização como pessoa, resultado de um maior autoconhecimento, conforme se pode comprovar através do discurso de alguns dos adultos, “Mudou um bocado a minha maneira de pensar e, sei lá! Para mim foi uma mais-valia tirar o curso porque adquiri mais faculdades...” (E1), “Cheguei ao curso andava desligada da escola, (...), e fez encontrar-me outra vez e, perceber o que é que era importante e estabelecer metas.” (E2), “Acho que me ajudou bastante a crescer (...) eu fui para o curso era muito novo (...) Ajudou-me a pensar de outra maneira e a pensar no futuro. A saber o que é que queria fazer e não.” (E3).

Quanto aos impactos como transformação profissional, os adultos demonstram ter compreendido que quanto mais formação adquirem, maiores são as possibilidades de obter um trabalho, conforme se pode verificar através do discurso, “É uma mais-valia para entrar no mercado de trabalho...” (E1), “Eu, neste momento gostava de estudar mais, também, era isso que eu gostava. A ver se arranjava um emprego melhor ainda, acho que é isso.” (E5), “ (...) o curso dá-nos, um projeto diferente (...) acho que foi muito gratificante. Porque vemos outras coisas além (...) Fiquei com mais experiências e mais conhecimentos. E fiquei mais instruída também. A base de conhecimentos de fazer isto ou aquilo (...) fez-me sentir capaz.” (E8).

Os adultos apresentam maior motivação para a frequência de formação, disponibilidade e vontade de obter mais formação, como se pode exemplificar através do discurso de um dos adultos, “ (...) eu não gostei mesmo da escola, não gostei de andar na escola e, quando fui fazer o curso EFA, eu gostei. E gostava de ter continuado noutro curso mas nunca mais tive a oportunidade.” (E6). O que vai de encontro ao referido no enquadramento teórico que, após a frequência de ofertas educativas, os adultos apresentam uma maior propensão, disponibilidade

e capacidade para a aprendizagem ao longo da vida. As experiências de aprendizagem, bem como as crenças referentes às suas capacidades e competências, podem influenciar o indivíduo a procurar a frequência de novas formações; quando revelam níveis mais elevados de autoeficácia, tendem a focar-se nas oportunidades disponibilizadas pelos contextos existentes (Bragança, Castro & Coimbra, 2010).



## **CAPÍTULO IV. REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

Esta investigação empírica possibilita a compreensão das práticas de orientação vocacional feita a um conjunto de adultos durante o percurso pelo CNO, a frequência de um curso de EFA e após o termo da formação, além de analisar se as práticas existentes contribuíram para a construção de um projeto de vida significativo.

No que diz respeito as representações que os adultos têm sobre o significado da orientação vocacional, os discursos revelaram distintas leituras e interpretações do conceito, desde a ausência de conhecimento, a confusão com a frequência de uma formação, à representação próxima da realidade, associada ao trabalho e/ou à formação. A orientação vocacional é representada como sendo o produto final, apenas um apoio na tomada de decisão. A forma como estes adultos a entendem pode prender-se com as experiências que tiveram a este nível. O que se pode aferir através das conclusões apresentadas sobre as representações dos adultos nas três situações referidas anteriormente (CNO, curso de EFA e termo da formação).

Em relação às práticas nos extintos Centros Novas Oportunidades, verifica-se a existência de uma intervenção baseada na sessão de informação e em questionários, caracterizada por intervir no momento antes da necessidade de escolher e tendo como objetivo informar qual a via mais indicada para o indivíduo. Uma intervenção utilitarista e instrumental, próxima de uma lógica de emparelhamento entre as características do indivíduo e as ofertas formativas disponíveis. Percebe-se a supremacia do profissional, como o especialista que recolhe dados, analisa e dita os vários caminhos possíveis, assim não se encara o indivíduo como o protagonista da sua vida, nem se concebe o desenvolvimento vocacional como contínuo e indissociável de todo o processo de desenvolvimento humano e transversal a todos os contextos.

Estas práticas adotadas pelo profissional na figura de TDE, confinado a uma atitude burocrática, e estandardizada, vão de encontro e servem para concretizar o modelo de intervenção delineado pela ANQ baseado na informação, na recolha de dados e no encaminhamento para um escasso mercado de formação. Não existe uma verdadeira exploração vocacional, mas sim uma “escolha” dentro do leque de ofertas formativas colocadas ao dispor dos adultos, ofertas essas que, a maioria das vezes, podem não chegar a abrir.

Ao nível da intervenção durante a frequência do curso EFA, na qual é fundamental o acompanhamento do formando com vista à concretização do projeto e na transição do

contexto de formação para o contexto de trabalho, ressalta a elevada expressão sobre a inexistência de práticas de orientação, bem como o contacto com um profissional de orientação. Contudo, ressalva-se a importância que é dada aos formadores no que toca ao apoio na construção de um projeto de vida. Revela-se, desta forma, a importância dos formadores no contributo que a sua intervenção pode trazer ao nível do processo de exploração dos investimentos dos adultos, sem prejuízo de se constatar que, apesar de tudo, não substituem, a intervenção especializada de um profissional específico.

De igual forma, se acentua a inexistência de práticas de orientação após o termo do curso de EFA, chegando a perceber-se algum desânimo e “revolta” por parte dos adultos por não terem qualquer tipo de acompanhamento, o que influencia a transição para a vida ativa, dada a ausência de uma intervenção com base na capacitação para a adaptação do desempenho dos vários papéis sociais conjugado com o papel de profissional, na informação das oportunidades profissionais e de emprego, na exploração, no questionamento e nas decisões de investimentos, de forma a tornar exequíveis projetos profissionais.

De salientar, a importância e a necessidade que os adultos mostram atribuir e reconhecer a um maior apoio e acompanhamento ao nível da orientação vocacional. Neste sentido, como sugestões, os adultos apontaram várias práticas que gostariam de ter experienciado, nomeadamente, na fase de diagnóstico no CNO - ligar as características pessoais às características das ofertas formativas e um processo de orientação mais aprofundado, - durante a frequência do curso EFA - a orientação com um profissional da especialidade, a exploração e adaptação ao curso e a preparação para o mercado de trabalho, - após o termo do curso EFA - a orientação com profissional da especialidade, a integração no mercado de trabalho, a realização de protocolos com empresas e a exploração das atividades profissionais existentes.

As necessidades aqui apresentadas pelos adultos vão de encontro ao que a teoria explana sobre a prática da orientação no contexto da formação profissional, a presença de um profissional da área da orientação vocacional, na adaptação e exploração do curso, na exploração do mundo do trabalho e na preparação para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, verifica-se, mais uma vez, a ideia enviesada sobre o significado da orientação vocacional quando um dos adultos aponta como sugestão a necessidade de emparelhar as características pessoais às características das ofertas formativas.

De notar, o discurso de um dos adultos quando frisa a necessidade do profissional de orientação afeto ao CNO como um interveniente importante na realização de protocolos com

empresas, após a conclusão do curso EFA. Um aspeto que se coaduna com a seguinte questão: Será que o que está nos documentos oficiais e propõe que os CQEP trabalhem em Rede e articulem com as entidades será só retórica ou cumprir-se-á na prática?

No que concerne a construção de um projeto de vida, mostra-se pertinente perceber a situação profissional dos adultos aquando da realização das entrevistas. Na sua maioria, encontravam-se a frequentar formação três adultos num curso de EFA de nível secundário, dois adultos a frequentar formações modulares, dois a trabalhar na área da formação frequentada e apenas um adulto se encontrava desempregado.

Estas representações, também, poderão indicar que, apesar da escassa intervenção ao nível da orientação vocacional, a frequência de um percurso formativo aumentou a propensão, disponibilidade e capacidade para a aprendizagem ao longo da vida. As experiências de aprendizagem, bem como as crenças referentes às suas capacidades e competências, influenciaram o adulto à frequência de formação, pois, quando apresenta níveis mais elevados de autoeficácia, maior será a tendência a focar-se nas oportunidades disponibilizadas pelos contextos existentes.

Em forma de conclusão, pode-se aferir que as práticas identificadas durante todo o processo vão de encontro à representação que os adultos têm sobre o significado de orientação vocacional, um processo faseado em que o objetivo final é encontrar soluções, a obtenção de um trabalho ou a frequência de um curso. Verifica-se uma ênfase nas metodologias tradicionais, com o objetivo de dar resposta às necessidades políticas e de empregabilidade em detrimento do desenvolvimento vocacional do adulto. Não se apoia o adulto nas diferentes etapas que marcam o seu percurso de vida.

Como implicação da investigação, atendendo que um dos pilares da ALV é a Orientação ao Longo da Vida, apresenta-se fundamental e necessário um investimento na formação dos profissionais de orientação a exercer funções. No recrutamento de novos profissionais, é importante atender à sua formação inicial, à experiência profissional anterior e à formação contínua e pós-graduada. Só assim se torna possível a concretização da Orientação e Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida.

Existiram, durante a realização de toda a investigação, algumas limitações que se prenderam, num período inicial, com a investigadora se encontrar a exercer funções como TDE e a dificuldade em se desprender da prática realizada a fim de delimitar o objetivo do estudo e, num período posterior, aquando da extinção dos CNO, a desmotivação para a continuidade da

investigação, dado que a motivação para a frequência do mestrado era a melhoria de competências no exercício das funções de TDE. No entanto, este percurso poderá ter-se mostrado uma mais-valia dada a conjuntura atual da EFA em Portugal, o que possibilitou uma análise sobre o papel da orientação vocacional no passado e uma reflexão acerca do que se anuncia em relação ao funcionamento da nova estrutura – CQEP – e do papel no novo profissional de orientação – TORV.

Desta forma, as recomendações para futuras investigações assentam na nova estrutura implementadas na área da EFA - CQEP. Deve-se, por isso, analisar se existe uma alteração de práticas ao nível da orientação e desenvolvimento vocacional no contexto dos CQEP e durante o percurso formativo dos adultos. Verificar, também, se as metodologias utilizadas pelo profissional de orientação nos CQEP se diferenciam das práticas utilizadas pelo profissional de orientação nos extintos CNO, além de se averiguar se a prática vai de encontro ao discurso enunciado sobre o funcionamento da nova estrutura, onde se inclui a gestão de carreira, a (re)construção de projetos de vida, as transições ao longo da vida, e a intervenção ao longo do ciclo de vida focalizada nas transições. Será que, apesar da reflexão sobre as práticas enfatizarem a orientação vocacional ao longo da vida, a operacionalização segue a mesma direção ou retorna aos extintos CNO?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M., Parada, F., Coimbra, J. (2009). Novas práticas de orientação vocacional em contexto escolar: Para quê e porquê? Um olhar de quem está no terreno. In: Joaquim Luís Coimbra, Avelino Leite, José Manuel Castro, *Uma década de trabalho e aprendizagens: atas do X congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza*, pp.205-212, 2009
- Alcoforado, L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal
- Almeida, M., Candeias, P., Morai, E., Milagre, C., Lopes, G. (2008). Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Cento Novas Oportunidades. Lisboa: Recursos e Dinâmicas.
- Albarelo, L. Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ANQEP (n.d.). *Guia metodológico – orientação ao longo da vida nos centros para a qualificação e o ensino profissional*. Consultado a 10 de setembro de 2014 em: [http://cqep.anqep.gov.pt/documents/Guia\\_Metodologico\\_OLV\\_CQEP.pdf](http://cqep.anqep.gov.pt/documents/Guia_Metodologico_OLV_CQEP.pdf)
- Antunes, M. (2005, Julho/Setembro). Professores, Formadores e a Mudança. *FORMAR*, N.º 52
- ANQ, I.P. (2007) Cursos de educação e formação de adultos nível secundário - Orientações para a Acção
- Araújo, M. & Coutinho, C. (n.d.) *A iniciativa novas oportunidades e o combate à info-exclusão da população adulta*. Consultado a 13 de Agosto de 2013 em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9353/1/comunica%C3%A7%C3%A3o\\_%20Cc.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9353/1/comunica%C3%A7%C3%A3o_%20Cc.pdf)
- Azevedo, J. (2007). A vida toda para aprender: oportunidades e desafios. In *Congresso Internacional de Formação da Galiza/Norte de Portugal*, 8, Porto, 12 - 13 Outubro, 2006

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedade Individualizada*. (2ªed.) Madrid: Catedra
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Boden, J., & James, L. (1976). Influence of occupational information giving on cognitive complexity. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 280-282.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bragança, A, Castro, J., Coimbra, J. (2010). Em busca de novas oportunidades: a auto-eficácia na promoção da aprendizagem ao longo da vida. In: Antonio F. Rial Sánchez, Elisa Teresa Zamora Rodríguez e outros (Orgs.) (2010). *Mobilidade, formación, orientación: actas do XIII congreso internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo*, pp.587-596, 2012
- Campos, B. (1980). Orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230
- Campos, B. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5 – 16.
- Campos, B.. & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11 – 19.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In: Figari, Gérard e outros (Orgs.) (2006). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- Castro, J., & Imaginário, L. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos*. Porto: Livpsic – Psicologia.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados – políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

- Coimbra, J. (1991). O psicólogo face a outros profissionais de educação: reflexões sobre a consultadoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21 – 26.
- Coimbra, J. (1997/1998). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21 – 27.
- Coimbra, J., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Comissão Europeia (2010) *Europe 2020 – Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. Bruxelas, Comissão Europeia.
- Correia, J. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Lisboa: Edições ASA
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251, SÉRIE I*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de novembro. *Diário da República, n.º 268, SÉRIE II*. Ministérios do Trabalho da Solidariedade e da Educação.
- Fernandes, P. (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: CIDEF
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: Canário e Cabrito (Orgs.) (2008). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa, p. 15 – 30.
- Freire, J. (2009). Microestudo sociológico de um Centro de Novas Oportunidades. *Sociologia, problemas e práticas*, 59, 19-43.
- Gomes, M., Simões, F. (2007). *Carta da Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Guimarães, P. (2009). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?*. Consultado a 12 de Agosto de 2013 em: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>
- Imaginário, L. (2007). *(Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. Consultado a 11 de agosto de 2013 em: [http://www.confap.pt/docs/9\\_-\\_Intervencao\\_Luis\\_Imaginario.pdf](http://www.confap.pt/docs/9_-_Intervencao_Luis_Imaginario.pdf)
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Kitchener, K. (1983). Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. *Human Development*, 26, 222-232.
- Le Golf, J. (1996). L'érosion des idéaux de l'éducation permanente. *Education Permanente*, 129, 29-33.
- Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro de 1979. *Diário da República n.º 8, SÉRIE I*, Assembleia da República. Plano Nacional de Alfabetização e educação e Base de Adultos.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. *Diário da República n.º 237, SÉRIE I*, Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Leitão, J. (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos: Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.
- Lima, L. (1988). A reorganização e administração da educação de adultos nos trabalhos da reforma educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(3), 69-86.
- Lima, L. (2008a). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: Canário e Cabrito (Orgs.) (2008). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa, p. 31 – 60.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C.R. (2007). *Metodologia da Investigação Científica para as Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Meireles, S. & Xavier, M. (2010) Educação e Formação de Adultos: Resiliência, Desenvolvimento Pessoal e Vocacional. In *Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, VII*, Braga, 4-6 fev. 2010.



- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação (2006). *Novas Oportunidades – Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. Novas Oportunidades Compensa*. Junho
- Olivença, I. (2013) Centros Para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) Orientação – que modelo de funcionamento? Seminário *A Indústria e o Sistema de Educação e Formação: contributos para a Estratégia Europa 2020*. ANQ, IP. Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação.
- Pinto, L. (2006, Janeiro/Março). O novo paradigma da formação. *Formar*, 54, 16-22.
- Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de conhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20
- Portaria n.º 1082 – A/2001, de 5 de setembro. *Diário da República n.º206, SÉRIE I-B*. Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.
- Portaria n.º 135 - A/2013, de 28 de março. *Diário da República n.º 62, SÉRIE I*. Ministério da Económica e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portaria n.º 370 - A/2008, de 21 de maio. *Diário da República n.º 98, SÉRIE I*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reichardt, C., & Cook, T. D., (1986), Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos, in Reichardt, Charles S. e Cook, Thomas D., *Metodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Ribeiro, S. & Moura, H. (2006) A orientação no serviço público de emprego: Evolução e desafios. *Revista Formar*, 74, 4-8.

- Sanz Fernández, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.
- Silva, A. (1997) *Actas do Seminário de 20 Novembro de 1996 “Educar e Formar ao Longo da Vida”*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação
- Silva, E. (2010) *O Curso EFA no Universo da Educação de Adultos: Uma Avaliação Crítica com Base num Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, Ciências da Educação - Universidade do Minho, Portugal.
- Taveira, M. (2001) Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- V Conferência internacional sobre educação de adultos (1997). Declaração Final e Agenda para o Futuro.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: Silva, A., Pinto, J. (Orgs.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento

## **Anexos**

## Anexo I – Guião da Entrevista

### Guião de entrevista

#### 1. Caracterização sociodemográfica

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

**Estado Civil:** Solteiro/a ☐ Casado/a ☐ Divorciado/a ☐ Viúvo/a ☐

**Agregado familiar:**

Sozinho/a ☐

Família ☐ Com dependentes ☐ Sem dependentes ☐

Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**Habilitações Literárias:**

3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de Escolaridade) ☐

Ensino Secundário (12º ano de Escolaridade) ☐

Outros ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**Nível socioeconómico:**

Alto ☐ Médio-alto ☐ Médio ☐ Médio-baixo ☐ Baixo ☐

**Profissão/principais áreas profissionais desempenhadas:**

---

---

---

---

**Situação profissional atual:**

Empregado/a ☐

Desempregado/a ☐ Com subsídio ☐ Sem subsídio ☐

Rendimento de inserção social ☐

A frequentar percurso formativo ☐

## **2. Frequência do Curso EFA**

**Nome da formação:** \_\_\_\_\_

**Nível:** \_\_\_\_\_ **Duração:** \_\_\_\_\_

**Razões que o/a levou a optar por este curso** (coloque por ordem de importância, de 1 – mais importante – a 6 – menos importante)

Para obter certificação equivalente ao 9ºano ☐

Para obter uma dupla certificação ☐

Para obter uma área profissional de acordo com os meus interesses ☐

Para alcançar um melhor emprego ☐

Para alcançar um melhor ordenado ☐

Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

### **QUESTÕES ORIENTADORAS**

**a) Significado da orientação vocacional para adultos**

**b) Práticas de orientação durante o percurso no CNO**

**c) Práticas de orientação durante a frequência do curso EFA**

**d) Práticas de orientação após a frequência do curso EFA**

**e) Perceção sobre a construção de um projeto de vida**

## **Anexo II – Declaração de consentimento livre e informado**

### **Termo de consentimento livre e informado**

---

Chamo-me Gina Maria Curralo, encontro-me a frequentar o mestrado em temas de psicologia – Psicologia da Formação Profissional e da Aprendizagem ao Longo da Vida – na FPCE da UP e estou a desenvolver um estudo sobre o Papel da Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos. Este trabalho de investigação é orientado pelos professores Joaquim Luís Coimbra e José Manuel Castro. No âmbito deste estudo estou a proceder a uma recolha de dados, para a qual solicito a sua colaboração. Para isso necessita de responder a uma breve entrevista sobre a sua frequência no curso EFA.

Todos os dados são confidenciais e utilizados, única e exclusivamente, no âmbito deste estudo. Colaborar neste estudo não é prejudicial para a sua saúde e a sua decisão de participar ou não participar não tem qualquer impacto ou custo para si. Se decidir participar, poderá a qualquer momento interromper a entrevista e desistir do estudo.

Assinatura do(a) investigador(a):

---

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre o estudo: *“Papel da Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos”* e concordo em participar e que os meus dados sejam utilizados na realização do mesmo.

Assinatura do participante:

---

### Anexo III – Tabela de categorias para codificação dos dados

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Microcategorias</b>
<b>Representação sobre a orientação vocacional</b>	Percepção realista	- Associada ao trabalho - Associada à formação
	Percepção incorreta	- Desconhecimento - Confusão com formação
<b>Percepção sobre as práticas de orientação nos CNO</b>	Inexistência de contato com os profissionais do CNO	- Ingresso no curso através de pessoa amiga ligada à formação - Ingresso no curso através do centro de emprego
	Práticas privilegiadas	- Informação ofertas formativas existentes - Aplicação de questionários - Realização de entrevistas - Encaminhamento ofertas formativas
	Sugestões de práticas	- Emparelhar - Processo mais aprofundado - Orientação profissional da especialidade
<b>Percepção sobre as práticas de orientação durante o percurso formativo</b>	Práticas privilegiadas	- Informação funcionamento do curso
	Contacto profissional de orientação	- Ausência de contacto - Figura do formador - Figura do mediador
	Contributo de outros profissionais	- Exploração vocacional - Informação sobre as oportunidades de trabalho - Apoiar para o desenvolvimento da autonomia
	Sugestões de práticas	- Orientação com profissional da especialidade - Exploração e adaptação ao curso - Preparação para o mercado de trabalho
<b>Percepção sobre as práticas de orientação após a frequência do curso EFA</b>	Práticas privilegiadas	- Encaminhamento Gabinete de Inserção Profissional - Inexistência de práticas
	Sugestões de práticas	- Integração mercado de trabalho - Protocolos com empresas - Exploração das atividades profissionais existentes - Orientação profissional da especialidade
<b>Percepção sobre a construção de um projeto de vida</b>	Impactos verificados	- Impactos como transformação pessoal - Impactos como transformação profissional - Motivação para a frequência de formação

#### Anexo IV - Grelha – síntese de análise de conteúdo (exemplo)

<b>Categoria:</b> Perceção sobre as práticas de orientação nos CNO <b>Subcategoria:</b> Práticas privilegiadas <b>Microcategorias:</b> Informação ofertas formativas existentes; Aplicação de questionários; Realização de entrevistas; Encaminhamento ofertas formativas			
Práticas privilegiadas			
Informação ofertas formativas existentes	Aplicação de questionários	Realização de entrevistas	Encaminhamento ofertas formativas
<p>“Informaram e perguntaram-me para que oferta é que me queria candidatar.” (E1)</p> <p>“Dos vários tipos de saídas que eu tinha foi-me tudo esclarecido e tive oportunidade de escolher o que eu achei que era o mais indicado ou a única opção que se calhar tinha, na altura era entrar nesse curso.” (E2)</p> <p>“Falaram até de jardinagem, e assim, e eu falei no de cozinha, falei,.. e depois ao que eu fui parar, fazer o 9.º, foi de cozinha precisamente, foi, foi sim senhora.” (E6)</p> <p>“E na altura, lá está, falaram-me do curso de mesa, de jardinagem e também falaram de cozinha e eu optei logo, entre os outros, o de cozinha e explicaram-me de haver algum curso EFA podia ser uma das que..., porque estava desempregada.” (E6)</p>	<p>“Fizeram-me uma ficha de diagnóstico. (...) Um formulário com umas perguntas, só para avaliarem mais ou menos a minha situação de, a nível... Como é que eu estava a nível escolar, deram-me uma ficha com pequenas questões para a gente responder e prontos.” (E1)</p> <p>“ (...) preenchi uns documentos onde pedia dados sobre os meus estudos, onde trabalhei...” (E2)</p> <p>“Passado, já não me lembro quanto tempo, fui a uma reunião só com ela, deu-me uma ficha, respondi a umas perguntas.” (E7)</p>	<p>“ (...) na altura perguntou-me que, que escolaridade é que eu tinha, pronto, a idade que tinha quando comecei a trabalhar, pronto foi assim, um bocadinho por aí.” (E6)</p> <p>“Fez as perguntas todas, o porquê de eu estar a inscrever.” E6</p> <p>“ (...) inscrevi-me, pediram uns documentos e o certificado de habilitações e disseram que depois me chamavam para uma entrevista. (...) ela fez-me umas perguntas. Perguntou onde é que eu já tinha trabalhado. O que é que tinha estudado. O que é que gostava de fazer...a minha opinião, acho que era sobre os homossexuais terem filhos. E pediu para eu escrever sobre aquilo.” (E7)</p>	<p>“ (...) deram a possibilidade de escolher vários cursos. Os que eu escolhi, (...), foi o de tratador de animais em cativeiro, informática e jardineiro. (...) E depois surgiu o de informática, chamaram-me para o de informática e fui para esse!” (E1)</p> <p>“Dos vários tipos de saídas que eu tinha foi-me tudo esclarecido e tive oportunidade de escolher o que eu achei que era o mais indicado ou a única opção que se calhar tinha, na altura era entrar nesse curso.” (E2)</p> <p>“ (...) fui inscrita lá e depois recebi um telefonema a dizer que havia X oportunidades mas eu não estive interessada e depois tive conhecimento da dita entidade que tinha o curso e então entraram em contacto com o CNO porque o CNO é que estava, ou seja, a mandar as pessoas para a entidade formadora ou era um dos sítios em que podiam ser seleccionadas</p>



<p>“ (...) foi a doutora com quem eu falei que disse que poderia haver a possibilidade de sair esses cursos.” (E6)</p> <p>“ (...) primeiro fui a uma reunião onde estava a doutora e mais pessoas, falou dos cursos EFA e do RVCC, fez-nos perguntas e tirou as dúvidas que algumas pessoas tinham.” (E7)</p> <p>“Falou do RVCC e dos cursos... Eu disse que queria um curso de ar condicionado mas ela disse que tinha primeiro que ter o 9.º ano. E depois, estive a ver os cursos que eu gostava... Eu também queria o curso de eletricista (...) Naquele dia acho que não fizemos mais nada (...) ela disse-me que ia ver os cursos e marcou para voltar lá para aí, passado uma semana.” (E7)</p>			<p>pessoas para entrar no curso e foi assim que eu consegui entrar.” (E2)</p> <p>“Só havia nessa altura o de cozinha e eu fiquei logo, como estava desempregada e tudo...” (E4)</p> <p>“ (...) Inscrevi-me, prontos, disse que gostava de fazer pelo menos o 9.º ano, pronto, e inscreveram-me e ficou a inscrição. E depois, sei lá, passado 1 ano é que me chamaram para fazer o curso EFA.” (E6)</p> <p>“ (...) não havia cursos a começarem naquela altura. Ela disse que podia esperar para quando comessem novos cursos ou que podia fazer o tal RVCC. O que valeu foi que passado 1 mês ela veio ter comigo e disse que ia abrir o curso de eletricista e fiquei todo contente. Fui à entrevista e fui escolhido!” (E7)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Categoria:</b> Perceção sobre a construção de um projeto de vida <b>Subcategorias:</b> Impactos verificados <b>Microcategorias:</b> Impactos como transformação pessoal; Impactos como transformação profissional; Motivação para a frequência de formação		
<b>Impactos como transformação pessoal</b>	<b>Impactos como transformação profissional</b>	<b>Motivação para a frequência de formação</b>
<p>“Mudou um bocado a minha maneira de pensar e, sei lá! Para mim, foi uma mais-valia tirar o curso porque adquiri mais faculdades...” (E1)</p> <p>“ Sim, ou pelo menos estabeleceu-os, uma vez que quando eu cheguei ao curso andava desligada da escola, (...), e fez encontrar-me outra vez e, perceber o que é que era importante e estabelecer metas. Não tem nada a ver com informática mas mais a nível pessoal, acho que foi mais importante para mim a nível pessoal, se calhar, até do que, por causa do que aprendi de informática.” (E2)</p> <p>“Acho que me ajudou bastante a crescer (...) eu fui para o curso era muito novo (...) Ajudou-me a pensar de outra maneira e a pensar no futuro. A saber o que é que queria fazer e não.” (E3)</p> <p>“ (...) eu troquei um emprego, para fazer a formação (...) Mas nunca me arrependi de ter trocado e de me terem dado a possibilidade (...) porque eu gostei. (...) Para mim foi uma mais-valia, não foi só o aspeto monetário, não é? Mas para conviver, aprender, prontos, a gente está sempre a aprender a mim só me fez mesmo bem!” (E6)</p>	<p>“Antes de tirar o curso não sabia nem se quer mexer num computador e agora sei. Sim, é uma mais-valia para entrar no mercado de trabalho...” (E1)</p> <p>“Sim, foram. Por acaso foram mas eu tive a infelicidade de não conseguir arranjar nada na área mas se arranja-se sentia-me à vontade para fazer o que me fosse pedido com o que aprendi no curso.” (E3)</p> <p>“Eu não sabia de nada, eu fui para ali quase com os olhos tapados! Elas é que ajudaram em tudo, nessas coisas de, sobre, cozinhar melhor, fazer o curso de cozinha, estudar. Que eu nem se quer sabia a matemática... Para quem não tinha nada! Tinha dificuldades a ler e a escrever...” (E4)</p> <p>“Porque aprendi muita coisa.” (E5)</p> <p>“Foi por isso mesmo que eu entrei para o curso de cozinha, para arranjar emprego, ao menos, como ajudante de cozinha. Mas isto tá mau para arranjar emprego.” (E5)</p> <p>“Acho que cada vez se for aprendendo mais, melhor.” (E5)</p> <p>“Eu neste momento gostava de (...) ver se arranjava um emprego melhor ainda, acho que é isso.” (E5)</p> <p>“ (...) consegui trabalhar na área até hoje!” (E8)</p>	<p>“ (...) considero que o curso para mim foi muito importante. Gostei de frequentar o curso! Depois surgiu para tirar o 12.º ano e prontos, e encontro-me a fazer o 12.ºano.” (E1)</p> <p>“Inscrever-me no centro de emprego e tentar arranjar um curso ou até para fazer o 12.º ano, também, era uma hipótese, se aparecesse um curso que me interessasse fazer primeiro ou antes de aparecer um trabalho, se calhar estava primeiro do que um trabalho. Era mais importante terminar os estudos.” (E2)</p> <p>“Eu neste momento gostava de estudar mais, também, era isso que eu gostava.” (E5)</p> <p>“ (...) eu não gostei mesmo da escola, não gostei de andar na escola e quando fui fazer o curso EFA eu gostei. E gostava de ter continuado noutro curso mas nunca mais tive a oportunidade.” (E6)</p> <p>“(...) no fundo trouxe benefício porque se eu nunca tivesse ido, eu não tinha tido as formações que tive. Até ao ano passado tive as modulares.” (E6)</p> <p>“ (...) depois da formação, pronto, claro não tive emprego, mas tive a oportunidade de</p>

	<p>“(…) o curso dá-nos, sei lá, uma, uma, um projeto diferente, porque é assim, nós não sabemos por onde é que vamos e então, é assim, eu quando comecei a fazer o curso deram-nos mais explicações até a nível, também, da escola. (…) a nível de formação de disciplinas de estudos (…) E outras partes de disciplinas para a formação de geriatria, para a profissão. (…) acho que foi muito gratificante. Porque vimos outras coisas além (…)” (E8)</p> <p>“Fiquei com mais experiências e mais conhecimentos. E fiquei mais instruída também. A base de conhecimentos de fazer isto ou aquilo (…) fez-me sentir capaz.” (E8)</p>	<p>continuar na Cruz Vermelha a ter modulares e que a mim faz-me bem.” (E6)</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------